

YVELISE FREITAS DE SOUZA ARCO-VERDE

ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NAS PRÉ-ESCOLAS DAS
REDES DE ENSINO DE CURITIBA

Dissertação apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Educação do Setor de
Educação, da Universidade Federal do
Paraná, como requisito parcial à obten-
ção do grau de Mestre.

CURITIBA
1985

AGRADECIMENTOS

Há muitos a quem agradecer pelas importantes contribuições prestadas em todas as fases deste trabalho.

Os agradecimentos dirigem-se, pois, a todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram para a realização desta dissertação e, de modo especial:

- à professora Heloisa Lück, por suas orientações seguras e incentivos à realização do trabalho;
- à professora Onilza Borges Martins, por sua disponibilidade para arcar com a responsabilidade de guiar os passos finais da dissertação;
- à professora Gilda Moreira Weiss, por sua atenção e orientações firmes que deram margens ao enriquecimento do trabalho;
- aos professores e colegas do Curso de Mestrado em Educação pelas considerações e críticas aos estudos desenvolvidos;
- aos colegas de trabalho do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, da Universidade Federal do Paraná, pelo apoio dispensado para a consecução do trabalho;
- às Coordenações de Ensino Prê-Escolar do MOBRL, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e da Prefeitura Municipal de Curitiba, pela presteza de informações e agilizações para a aplicação da pesquisa;

- à cada professora respondente da pesquisa, sem a qual não se obteria sucesso na efetivação da proposta de trabalho;
- aos parentes e amigos que estiveram presentes nesta caminhada, oferecendo palavras incentivadoras;
- a meus pais, Newton e Maria Zuleika, que sempre num despreendimento de suas vidas, deram-me o alicerce para a construção de meu projeto de vida;
- a meu filho, João Henrique, na esperança que os momentos de ausência para a realização do trabalho se convertam em contribuição efetiva para outras crianças, e
- a meu marido, Luiz Irlan, pelo apoio, segurança, confiança e por ter dividido momentos que lhe pertenciam.

SUMÁRIO

	Página
AGRADECIMENTOS.....	iii
SUMÁRIO.....	v
LISTA DE TABELAS.....	vii
LISTA DE QUADROS.....	x
LISTA DE ANEXOS.....	xi
RESUMO.....	xii
SUMMARY.....	xiv
 CAPÍTULO I - O PROBLEMA.....	 1
Introdução.....	1
Contexto do Problema.....	5
Objetivos do Trabalho.....	10
Importância do Estudo.....	11
Notas de Referência.....	13
 CAPÍTULO II - REVISÃO DE LITERATURA.....	 14
A Educação Pré-Escolar: Análise de suas Funções.....	14
Conceito de Educação Pré-Escolar.....	15
Importância da Pré-Escola.....	21
Propostas Nacionais para a Pré-Escola.....	26
Propostas de Educação Pré-Escolar no Paraná.....	42
O Educador da Pré-Escola: Perspectivas e Análise de Sua Formação.....	52
Concepção de Educador e Evolução dos Enfoques Educacio- nais.....	52
Conceito de Educador da Pré-Escola.....	62
Formação de Educadores e suas Implicações Quanto a Práti- ca da Pré-Escola.....	64
Notas de Referência.....	93
 CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO.....	 100
Sujeitos.....	101
Instrumento.....	102
Aplicação do Questionário.....	104
Análise dos Dados Coletados.....	106
Limitações da Pesquisa.....	107
Notas de Referência.....	109

	Página
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	110
Dados de Identificação das Turmas de Prê-Escola.....	110
Dados de Identificação das Professoras de Prê-Escola....	118
Posicionamentos das Professoras sobre as Funções da Prê-Escola.....	135
Finalidades Propostas para a Educação Prê-Escolar.....	149
Fontes Utilizadas para Apoio na Estruturação do Trabalho	153
Características Fundamentais da Professora de Prê-Escola	157
Utilização de Conteúdos e Objetivos na Prê-Escola.....	162
Promoção da Relação entre a Realidade do Aluno e a Ação Pedagógica.....	173
Realização da Orientação Individual da Aprendizagem.....	184
Avaliação na Prê-Escola.....	193
Percepção do Espaço Físico da Prê-Escola.....	210
Oferta de Programas de Integração Família-Escola pela Prê-Escola.....	219
Indicação de Qualidades da Educação Prê-Escolar.....	230
Indicação de Dificuldades para a Realização da Ação Pedagógica na Prê-Escola.....	234
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	240
Rede Federal de Ensino Prê-Escolar de Curitiba.....	240
Rede Estadual de Ensino Prê-Escolar de Curitiba.....	245
Rede Municipal de Ensino Prê-Escolar de Curitiba.....	249
Rede Particular de Ensino Prê-Escolar de Curitiba.....	251
Considerações Finais.....	256
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	260
ANEXOS.....	270

LISTA DE TABELAS

	Página
1 Indicação pelas Professoras de Pré-Escola de Curitiba, Quanto à Faixa Etária dos Alunos.....	111
2 Indicação pelas Professoras de Pré-Escola de Curitiba, Quanto à Nomenclatura Utilizada para Determinar sua Turma, em Relação à Faixa Etária Atendida.....	115
3 Indicação das Professoras de Pré-Escola de Curitiba , Quanto ao Tempo de Atuação neste Nível de Ensino.....	120
4 Indicação das Professoras de Pré-Escola de Curitiba , Quanto ao Nível e Tipo de Escolaridade Possuída.....	124
5 Indicação das Professoras de Pré-Escola de Curitiba , Quanto a sua Formação Específica para o Magistério Pré-Escolar.....	127
6 Indicação das Professoras de Pré-Escola de Curitiba , Quanto as suas Pretensões Profissionais Futuras.....	131
7 Indicação das Professoras de Pré-Escola de Curitiba , Quanto à Aceitação-Rejeição da Função Assistencial na Pré-Escola.....	137
8 Indicação das Professoras de Pré-Escola de Curitiba , Quanto a Aceitação-Rejeição da Função Preparatória na Pré-Escola.....	141
9 Indicação das Professoras de Pré-Escola de Curitiba , Quanto a Aceitação-Rejeição da Função Pedagógica na Pré-Escola.....	145
10 Indicação das Professoras de Pré-Escola de Curitiba , Quanto à Finalidade da Pré-Escola.....	150
11 Indicação das Professoras de Pré-Escola de Curitiba , Quanto as Fontes Utilizadas para Apoio na Estruturação do Trabalho.....	156
12 Indicação das Professoras de Pré-Escola de Curitiba , Quanto à Características Fundamentais da Professora desta Área.....	159

13	Indicação das Professoras de Prê-Escola de Curitiba , Sobre a Utilização de Objetivos e Conteúdos na Prê-Escola.....	163
14	Indicação das Professoras de Prê-Escola de Curitiba , Quanto ao Elaborador de Conteúdos e Objetivos na Prê-Escola.....	164
15	Indicação das Professoras de Prê-Escola de Curitiba , Quanto a Natureza dos Conteúdos e Objetivos.....	168
16	Indicação das Professoras de Prê-Escola de Curitiba , Quanto à Justificativa da não Utilização de Conteúdos e Objetivos na Prê-Escola.....	171
17	Indicação das Professoras de Prê-Escola de Curitiba , Quanto à Promoção da Relação entre a Realidade do Aluno e a Ação Pedagógica.....	174
18	Indicação das Professoras de Prê-Escola de Curitiba , Quanto às Formas de Promover a Relação entre a Realidade do Aluno e a Ação Pedagógica.....	176
19	Indicação das Professoras de Prê-Escola de Curitiba , Quanto às Justificativas de não Promover a Relação Entre a Realidade do Aluno e a Ação Pedagógica.....	182
20	Indicação das Professoras de Prê-Escola de Curitiba , Quanto à Realização da Orientação Individual da Aprendizagem.....	185
21	Indicação das Professoras de Prê-Escola de Curitiba , Quanto às Formas de Realizar a Orientação Individual da Aprendizagem.....	187
22	Indicação das Professoras de Prê-Escola de Curitiba , Quanto às Justificativas de não Realizar a Orientação Individual da Aprendizagem.....	191
23	Indicação das Professoras de Prê-Escola de Curitiba , Quanto à Concepção sobre Avaliação do Aluno na Prê-Escola.....	194
24	Indicação das Professoras de Prê-Escola de Curitiba , Quanto à Utilização ou não da Avaliação do Aluno na Prê-Escola.....	199
25	Indicação das Professoras de Prê-Escola de Curitiba , Quanto aos Responsáveis pela Elaboração do Sistema de Avaliação do Aluno na Prê-Escola.....	201

26	Indicação das Professoras de Pré-Escola de Curitiba , Quanto às Formas de Avaliar o Aluno na Pré-Escola....	204
27	Indicação das Professoras de Pré-Escola de Curitiba , Quanto à Inoperação da Avaliação do Aluno na Pré-Escola.....	208
28	Indicação das Professoras de Pré-Escola de Curitiba , Quanto à Percepção do Espaço Físico da Pré-Escola....	212
29	Indicação das Professoras de Pré-Escola de Curitiba , Quanto às Características do Espaço Físico Adequado para o Desenvolvimento da Ação Pedagógica.....	213
30	Indicação das Professoras de Pré-Escola de Curitiba , Quanto às Características do Espaço Físico Inadequado para a Ação Pedagógica.....	217
31	Indicação das Professoras de Pré-Escola de Curitiba , Quanto à Oferta, pela Escola, de Programas de Integração Família-Escola.....	222
32	Indicação das Professoras de Pré-Escola de Curitiba , Quanto aos Objetivos dos Programas de Integração Família- Escola.....	223
33	Indicação das Professoras de Pré-Escola de Curitiba , Quanto às Justificativas da não Oferta de Programas de Integração Família-Escola.....	227
34	Indicação das Professoras de Pré-Escola de Curitiba , Quanto às Qualidades da Educação Pré-Escolar.....	232
35	Indicação das Professoras de Pré-Escola de Curitiba , Quanto às Dificuldades Encontradas para a Realização da Ação Pedagógica.....	235

LISTA DE QUADROS

	Página
1 Indicação da Denominação do Estabelecimento de Ensino Prê-Escolar e Nomenclaturas Utilizadas em Relação à Faixa Etária da Criança Prê-Escolar.....	111
2 Legislação Vigente, no Estado do Paraná, sobre a For- mação do Professor Prê-Escolar.....	126
3 Proposições das Possíveis Funções da Prê-Escola.....	135

LISTA DE ANEXOS

	Página
1 Inclusão da Pré-Escola no Contexto Educacional.....	271
2 Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores Destinados ao Ensino Primário e Pré-Primário....	276
3 Sugestão da Disciplina e Respectivo Programa de Didática da Educação Pré-Primário nos Cursos Normais de Formação de Professoras - SEED - 1962.....	278
4 Exigência da Formação Especializada do Professor Pré-Escolar.....	280
5 Exigência da Formação Específica do Professor da Pré-Escola.....	282
6 Sugestão de Diretrizes Curriculares para o Curso de Estudos Adicionais para o Magistério Pré-Escolar - SEED - 1981.....	284
7 Carta de Apresentação do Estudo Piloto.....	285
8 Instrumento de Pesquisa.....	286

RESUMO

O presente trabalho objetivou demonstrar a importância da função pedagógica na pré-escola, como alternativa viável de atendimento educacional à criança. Nesse sentido, foi realizada a revisão de literatura a respeito das funções da pré-escola, a partir da demonstração da política educacional deste nível de ensino. Fez-se também, para tanto, uma análise das perspectivas da formação da professora pré-escolar e sua implicação na prática docente. Em função do estudo realizado, estabeleceu-se uma pesquisa de campo junto a uma amostra de cento e vinte professoras de pré-escolas de Curitiba, pertencentes às Redes Federal, Estadual, Municipal e Particular. Tal pesquisa teve a finalidade de detectar a percepção da professora sobre a sua prática docente e subtrair desta, as funções e a estrutura das pré-escolas de Curitiba. O instrumento utilizado para se obter tais informações foi um questionário, com perguntas abertas o qual possibilitou evidenciar o posicionamento das professoras em relação às funções assistencial, preparatória e pedagógica na pré-escola, assim como elementos da prática educativa que também favoreceram a identificação de tais funções. Procedeu-se, então, o levantamento dos dados, feito por meio de uma apresentação descritiva dos resultados pertinentes a cada questão do questionário, evidenciando-se as indicações de cada uma das redes de ensino pré-escolar e, no conjunto destas, para obter enfim, a configuração

da política educacional e da prática pedagógica da professora de pré-escola. Esta análise confirmou que existe uma defasagem no atendimento à criança pré-escolar, em função do nível sócio-econômico a que pertence, estando de um lado assumida a função assistencial para a criança de baixa renda e, de outro, a função preparatória para a criança de classes mais privilegiadas. A função pedagógica reveste-se de ações isoladas na tentativa de um contato um pouco mais amplo com a realidade do aluno, porém sem evidenciar uma postura político-pedagógica por parte das professoras da pré-escola.

SUMMARY

The aim of this study was to underline the importance of the pedagogical role at the pre-school (kindergarten) stage as a viable alternative of educational assistance to the child . To this end a review of the literature regarding the function of the pre-school was carried out, a starting point of which was to demonstrate the educational policies at this level of teaching. With this objective in mind an analysis was made of the standpoints regarding the training of kindergarten teaching and the applications and effect of this training in practical teaching terms. As a means towards this end a field study was set up involving a sample of 120 teachers from the federal , state, municipal and private sectors at the pre-school level in the city of Curitiba. (Curitiba is a state capital of more than a million inhabitants in the south of Brazil). This research aimed at detecting the teachers' perception of their teaching role and activities, and to extract, from these findings, information regarding the functions and structure of pre-schools in the city of Curitiba. A questionnaire was used as the instrument for the collection of the necessary data and information. This questionnaire was open-ended to allow for the teachers' attitudes towards their servicing, preparatory and pedagogical roles to be clearly shown. It was also hoped to show, at the same time ,

their attitudes to those elements of educational practice, at the pre-school level, which also favoured the identification of the roles in question. The study continued with a survey of the data which was presented in the form of a descriptive overview of the pertinent results of each item of the questionnaire, providing evidence of the indications of each of the types of pre-school teaching. By bringing these results together the aim was to finally obtain a view of the educational policy and the pedagogical practices of the pre-school teacher. This analysis points to a gap which exists in terms of the provision for pre-schooling, related to the socio-economic level to which the child belongs. On the one hand, the role assumed for the child of the less economically privileged class is that of social assistance. On the other hand, a preparatory role is assumed for the children of more privileged parents, in most cases. These pedagogic roles are assumed in an effort to create wider contact with the real world of the pupil, without, however, reflecting a political-educational attitude on the part of the teacher concerned.

CAPÍTULO I

O PROBLEMA

INTRODUÇÃO

A pré-escola se constitui num nível de ensino presente no contexto educacional. A sua presença é percebida na proporção em que se observa: a existência de legislações específicas de educação pré-escolar; o interesse das administrações governamentais em incentivar e propulsar o atendimento à criança por meio da pré-escola; o número crescente de estabelecimentos, professores e crianças que vem propulsando a educação pré-escolar.

Não obstante a estes fatos, dados estatísticos revelam, conforme demonstra SOUZA, que o percentual de crianças atendidas de zero a seis anos, no ano de 1982, era de 7,8% do total das crianças brasileiras, ou seja, de 23.690.792 crianças, somente 1.866.868 recebiam alguma forma de atendimento pré-escolar, sendo que estas crianças, em sua maioria, eram provenientes de famílias de nível sócio-econômico elevado.¹

Evidencia-se, ainda, que, embora presente, a pré-escola não se encontra integrada àquele contexto, quer seja pela política adotada para a educação pré-escolar que, no decorrer de sua história, foi tida como um luxo do sistema educacional, ou porque lhe foi indicado como finalidade, objetivos que não correspondem à função pedagógica.

A educação pré-escolar chegou ao Brasil, segundo RIZZO , pela importação de idéias estrangeiras sobre a importância e necessidade da pré-escola para o desenvolvimento das potencialidades da criança, baseadas na filosofia de Froebel. Esta importação deu-se por meio de brasileiros que, após seus estudos na Europa ou Estados Unidos, trouxeram novas perspectivas de educação para a criança e, como decorrência de suas divulgações otimistas frente a oportunidade de se oferecer às crianças melhores condições de desenvolvimento, ganharam a plena confiança nos meios sociais a que pertenciam, de tal forma que foram incentivados a abrir pré-escolas, de iniciativa privada, custeadas pelas famílias mais abastadas.²

O Poder Público, por sua vez, via a pré-escola como um luxo, pois não conseguia dar conta dos problemas de falta de escolas e professores para o ensino fundamental, conforme revela a afirmação de SOUZA:

*O Poder Público, mais empenhado em garantir a oferta de vagas da escolaridade compulsória, pouco fez pela pré-escola, tida e havida como algo expletivo e por muitos até mesmo como luxo inteiramente dispensável que não cabia nas apertadas verbas destinadas ao atendimento de prioridades mais urgentes e inadiáveis.*³

Embora estes posicionamentos sobre educação pré-escolar tenham se dado no começo deste século, percebe-se que ainda estão presentes nos dias de hoje.

Assim sendo, a pré-escola, que vem caminhando com dificuldades, para ganhar legitimidade em suas propostas, necessita acompanhar o processo evolutivo da Educação e, a partir deste, demonstrar sua importância pelo que representa em termos do desenvolvimento do aluno.

O acompanhamento da área educacional não é tarefa simples, pois a educação e seus problemas, segundo SAVIANI, só podem ser compreendidos no contexto em que se situam. Esta compreensão

dos fatos que se relacionam com a educação, exige uma postura crítica frente ao fenômeno educativo em termos do contexto que o configura, a relação dialética entre a escola e sociedade, as contradições da sociedade e as da escola.⁴

O atingimento desta postura pressupõe a compreensão das tendências educacionais que, segundo GARCIA, são três: a primeira tendência, do otimismo ingênuo, vê na educação as formas de se estabelecerem as mudanças sociais sem, no entanto, aperceber-se das forças externas que interferem e determinam o processo educacional; o segundo posicionamento, em oposição ao primeiro, é chamado de ceticismo paralisador, que por sentir a escola como um mero aparelho reprodutor da sociedade capitalista, produz efeitos que paralisam a ação pedagógica, indicando novas funções para a escola, de forma a reduzir a qualidade e quantidade do processo educativo; e, a terceira tendência, considerada uma síntese das duas primeiras, vê o educador com um espaço a ser conquistado, pela compreensão dos fatos que interferem na educação e da força que a ação educativa tem sobre os alunos que fazem parte da sociedade e sendo os dinamizadores do desenvolvimento desta. É chamado de otimismo militante.⁵

O assumir da postura de repensar a educação numa ótica realista, menos tecnicista e ingênua, conforme indica BARRETO, se constitui em uma tarefa inadiável dos educadores, de forma a encontrar e viabilizar alternativas de ação que permitam à escola ocupar o espaço que lhe é próprio, e sem dúvida, que neste caminho, necessariamente está a ação pedagógica.⁶ A responsabilidade dos educadores em relação a sua ação educativa exige destes, um papel eminentemente crítico, que não esconde a relação ideológica e política entre educação e sociedade. Exige, portanto, a lógica dialética que é, segundo SAVIANI, a passagem do conhecimento com bases abstratas para a construção do pensamento que tem, como ponto de partida e ponto de chegada, o concreto real, histórico, revelado na e pela práxis.⁷

Um dos caminhos para obter a lógica dialética na educação é, então, compreender o contexto histórico dos fatos educacionais, estabelecendo uma relação entre a política da educação e as necessidades da população e, o reflexo destas sobre o ato pedagógico.

Assim, neste sentido, acredita-se que a pré-escola deva repensar sua ação, em função da política educacional adotada para a sua área e a prática pedagógica que a ela foi conferida.

O assumir da postura crítica na pré-escola exige um redimensionamento de princípios e valores pertinentes à educação pré-escolar, de tal forma que sua importância seja clarificada e delineada pela função pedagógica que possa vir a se configurar. É, enfim, deixar que a visão ingênua da escola não se corporifique, assim como, por outro lado, que o professor não se acovarde frente às situações determinadas pela estrutura social mas

que, em prol do desenvolvimento da criança, o professor assuma seu papel educativo e busque formas de melhor promover este desenvolvimento, de tal sorte, que a criança obtenha sua plenitude.

CONTEXTO DO PROBLEMA

A ação pedagógica na pré-escola tem como premissa o conhecimento dos interesses e necessidades das crianças, com o objetivo de assumir um compromisso político pedagógico que não se isente de fixar critérios mínimos para garantir a qualidade da pré-escola. Porém, para que este objetivo seja alcançado é necessário compreender os determinantes da pré-escola tal como a mesma configura na atualidade, mediante um reexame do processo histórico.

O contexto histórico, segundo SOUZA, tem revelado, ao longo do tempo, ênfases diversas sobre as funções da pré-escola, em estreita dependência das necessidades educacionais, sociais, políticas, culturais e econômicas existentes no país.⁸

A análise histórica dos fatos educacionais da pré-escola tem como um de seus elementos de base, a focalização dos objetivos definidos pelas políticas oficiais nesta área educacional, que por sua vez, são determinadas por instâncias da política global do país.

Porém, o fato de focalizar os objetivos determinados para a pré-escola inseridos no quadro político global do país, não significa que diretrizes, legislações ou programas governamen -

tais venham a representar as reais necessidades da sociedade , uma vez que, a representatividade governamental, nem sempre, p_ode garantir a relação perfeita entre estes dois polos.

A análise histórica, deve não somente identificar as determinações oficiais para o desenvolvimento da pré-escola mas, essencialmente, os reflexos destas determinações no desenvolvimento real dos acontecimentos, assumindo assim, uma postura crítica em relação ao processo da educação.

No que tange ao início da pré-escola, já comentado anteriormente, um paralelismo de fatos e situações evidenciaram a clara distinção entre as posturas assumidas em relação à criança brasileira. Se de um lado, o governo tratou com descaso a educação pré-escolar, no que diz respeito a assumir esta etapa de escolaridade como de sua responsabilidade, num lado oposto , vinha ganhando crédito a pré-escola de iniciativa privada, desenvolvida com ampla independência, atendendo, evidentemente , a quem lhe pudesse subsidiar financeiramente.

Este início da pré-escola, serviu como alicerce do desenvolvimento destas áreas e, as evoluções foram se dando, modificando algumas posturas e reforçando outras. O processo evolutivo, no entanto, não foi gradativo, visto que a situação que marcou a gênese da pré-escola só veio a ser alterada, em parte, meio século mais tarde, ficando neste período representada por um grande vazio na história da pré-escola do Poder Público. No entanto, a situação não foi da mesma forma configurada nas pré-escolas que tinham livre iniciativa pois estas, num processo natural, gradativamente, se expandiram e aperfeiçoaram suas práticas.

O aluno, que já trazia em si marcas de seu meio, que o faziam diferente das outras crianças, teve na pré-escola um veículo a mais para ampliar as distâncias entre crianças de níveis sócio-econômicos diferentes, sendo homogeneizadas somente pelo nominativo que as caracterizavam.

Sendo a desigualdade um fato real, as propostas oficiais para a pré-escola surgiram, na medida em que o governo admitiu tal desigualdade, oferecendo como alternativa de oportunizar a igualdade, a legitimidade da pré-escola, indicando como princípio a educação compensatória, apontada no Parecer nº 2018/75 do Conselho Federal de Educação (CFE), que aprova a Indicação nº 45/74 do CFE sobre a problemática do pré-escolar, confirmando tal postura ao indicar:

Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória, que vise a equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de ofertas de vaga, mas, principalmente, em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças, culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento ao que desfrutam, pela riqueza do 'currículo escondido', as crianças das classes média e alta.⁹

Observa-se com tal posicionamento que o governo vê na pré-escola, a salvação de dois problemas cruciais da sociedade brasileira: o primeiro, o atendimento às crianças portadoras de carências diversas, que assolam o país com números espantosos de desnutrição, doenças, mortalidade infantil, delinquência e tantos outros problemas; o segundo, o preparo da criança para o

processo escolar, que pelo fato da criança apresentar inúmeros problemas nos primeiros degraus da escolarização, estes poderiam ser sanados, preventivamente, na pré-escola.

De um lado, a pré-escola assume a função assistencial , como forma de resolver problemas de ordem estrutural do país , que colocou as crianças em situações lastimáveis, e por outro lado, a pré-escola incorpora a função preparatória, como maneira de sanar problemas do início do processo regular de escolaridade.

Ambos os casos baseiam-se na convicção de que a pré-escola pode ser, então, o meio de se obter a igualdade de oportunidades, favorecendo a homogeneidade na entrada do processo regular de escolarização.

Reportando-se novamente às idéias de SAVIANI, sobre o cuidado de se perceber que o assumir de posições, incoerentes com os objetivos que se perseguem, pode redundar direta ou indiretamente em mecanismos de discriminação e defesa de privilégios,¹⁰ percebe-se que a política adotada para a pré-escola, no sentido da educação compensatória, não veio nem atingir ao objetivo proposto de igualdade de oportunidades, nem modificar a situação que já se configurava em relação à pré-escola: uma instituição de luxo para crianças que pudessem desfrutar do luxo , e uma instituição assistencial para as crianças que necessitassem de assistência.

A visão preparatória, embora própria da educação, também não deixa de evidenciar a dualidade de situações com relação à criança. Por um lado a preparação da criança de baixa renda

para a escola significa, em primeira instância, na postura governamental, diminuir os problemas de evasão e repetência na primeira série do 1º grau, fracassos estes identificados como a falta de preparo da criança para enfrentar o sistema escolar.

Já por outro lado, esta mesma preparação apregoada pelas autoridades educacionais, encontrou ampla aceitação nas pré-escolas particulares. Pela primeira vez, viram deslumbrar uma função ditada por legislação, que lhe caberia na exata medida de suas necessidades, embora a intenção governamental não explicitasse que era, para tais crianças privilegiadas, a postura indicada. Assim, as pré-escolas de iniciativa privada puderam aventurar-se a este desafio de preparar crianças de classes mais altas para a escola, antecipando-lhes o processo educativo.

Estando tais funções determinadas pelas situações históricas, e consumadas como diretrizes indicadoras dos rumos da pré-escola e, por estar nas mãos dos educadores a compreensão desta situação e a necessidade de assumir uma postura político-pedagógica que traduza a importância da pré-escola pelo que esta proporciona à criança, seja a que nível sócio-econômico pertencer, revela-se, assim uma terceira função que é a pedagógica.

E, é neste sentido que se coloca a problemática pela qual se desenvolve este trabalho, ou seja, a identificação e análise da postura assumida pelas professoras em relação a sua prática educativa na pré-escola, bem como de, se as mesmas traduzem a busca dos objetivos traçados pela professora em favor de uma ação pedagógica ou a modelos, teorias e diretrizes que determinaram a política educacional da pré-escola.

OBJETIVOS DO TRABALHO

A idéia geradora desta pesquisa foi a de apresentar a configuração da educação pré-escolar em razão da percepção do professor a respeito das funções da pré-escola, estabelecendo um paralelo com a política da educação deste nível de ensino, visando a demonstração da importância da função pedagógica.

A partir desta intenção, firmou-se como objetivo geral deste estudo:

- demonstrar a importância da função pedagógica na pré-escola, como uma alternativa viável de atendimento educacional à criança.

Para a consecução deste objetivo mais amplo, propôs-se como objetivos específicos do desenvolvimento do trabalho:

- . em relação à fundamentação teórica:

- analisar as funções da pré-escola, a partir da política de atendimento à criança;

- evidenciar as perspectivas da formação da professora da pré-escola e a implicação desta na prática docente;

- demonstrar a estrutura organizacional da pré-escola no Brasil e, em especial, no Estado do Paraná;

- . em relação à pesquisa de campo:

- detectar a percepção da professora de pré-escola sobre a sua prática docente;

- extrair dos posicionamentos dos educadores pesquisados, a função estabelecida para o desenvolvimento da educação pré-escolar;

- subtrair das informações colhidas, a configuração da estrutura das pré-escolas de Curitiba.

IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

A pré-escola é hoje ainda uma etapa da educação que não está totalmente caracterizada como integrada ao sistema escolar, nem descontextualizada deste. Sua importância não está satisfatoriamente concretizada, sendo percebida às vezes como supérflua e, outras vezes, como meio de se atingir objetivos que não lhe são próprios.

Esta problemática está em estreita relação com a política adotada para a pré-escola, que não oferta diretrizes educacionais concretas para que a mesma se incorpore, e ainda, como diz KRAMER, não existem recursos próprios para a educação pré-escolar, nem perspectivas de que venham a ser instaurados,¹⁰ além de que, o conjunto de bibliografias e pesquisas na área pré-escolar existente no Brasil, é fruto de importações estrangeiras e, só recentemente, alguns trabalhos começam a focar a pré-escola no contexto brasileiro.

Frente a essas problemáticas, acredita-se que um trabalho que vise demonstrar a importância da pré-escola pelo que esta pode representar de significativo para o desenvolvimento da criança, assim como , favoreça um repensar sobre a política da educação pré-escolar, deva ser útil como um suporte a mais para que este nível de ensino seja analisado, questionado e cri

ticado, a fim de despertar, tanto nos profissionais que atuam na pré-escola, quanto nas pessoas que têm poder decisório no país, a consciência da necessidade de atendimento pré-escolar.

Assim, pensando na importância da pré-escola, na necessidade desta para as crianças, na valorização deste nível de ensino no contexto mais amplo da educação e na extrema urgência de se estabelecer uma linha de ação pedagógica na pré-escola, que se crê que este trabalho seja importante, pelas colocações a respeito da educação pré-escolar.

NOTAS DE REFERÊNCIA

1. SOUZA, Solange Jobim e. Tendências e fatos na política da educação pré-escolar no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (51):47-53, nov. 1984. p. 50.
2. RIZZO, Gilda. Educação pré-escolar. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982. p. 26.
3. SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. Pré-escola: uma nova fronteira educacional. São Paulo, Pioneira, 1979. p. 9.
4. SAVIANI, Dêrmerval. Educação brasileira: problemas. In: Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez Editora, 1980. p. 120.
5. GARCIA, Regina Leite. Repensando a prática do especialista. Revista Prospectiva, Porto Alegre, 2(12):36-7, out. 1983. p. 36.
6. BARRETO, E. S. de S. e colegas. Ensino de 1º grau: intenção e realidade. Cadernos de pesquisa, São Paulo, (30):21-40, set. 1979. p. 36.
7. SAVIANI. p. 12.
8. SOUZA, Solange Jobim e. Pré-escola: em busca de suas funções. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (48):74-76, fev. 1984. p. 74.
9. BRASIL. Leis, decretos, etc. Parecer CFE nº 2018 - 5 jul. 1974. Aprova a Indicação CFE nº 45/74 e acrescenta recomendações. In: MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979. p. 26.
10. SAVIANI. p. 14.
11. KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil. A arte do disfarce. 2. ed. Rio de Janeiro, Achiamé, 1984. p. 12.

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

O presente capítulo tem por objetivo analisar as funções da pré-escola e a configuração destas, nas perspectivas de formação do professor pré-escolar. Para tal, dividiu-se o capítulo em duas unidades distintas, porém interligadas pelo fato de ambas demonstrarem a importância da ação pedagógica na educação pré-escolar.

A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: ANÁLISE DE SUAS FUNÇÕES

Nesta unidade pretende-se demonstrar a concepção de pré-escola, numa perspectiva pedagógica, na tentativa de ressaltar a importância desta educação para o desenvolvimento pleno da criança.

Para que tal objetivo se assente em bases concretas, buscar-se-á analisar as propostas de educação pré-escolar no Brasil e, em especial, no estado do Paraná, refletindo sobre as funções da pré-escola que vêm sendo adotadas por diretrizes educacionais.

A busca da democratização do ensino pré-escolar será um constante ponto referencial de análise neste trabalho. Esta democratização é traduzida por um atendimento qualitativo e maciço às crianças em idade pré-escolar e, é aqui que se localiza o ponto nevrálgico da questão pré-escolar. Se por um lado, a pré-escola é encarada como um espaço de concentração de crianças de todas as classes sociais, trazendo consigo os mais diversos problemas advindos da própria conjuntura brasileira, por outro lado, a questão da democratização da educação pré-escolar encontra uma série de obstáculos de ordem social, econômica, política, cultural e educacional que traduzem uma complexidade de fatos sobre a educação pré-escolar, começando pelo seu próprio conceito.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Para se chegar a uma conceituação de educação pré-escolar é possível utilizar-se de vários caminhos, que conduzem a conceitos diversos. A base pode ser dada a partir do que se conhece e observa das pré-escolas existentes, dos preceitos legais, de argumentos teóricos ou ainda, da forma tradicional de se elaborar um conceito, mediante a análise de dados essenciais pertinentes ao conceito.

Assim, busca-se, neste sentido, construir um conceito, a partir de dados primários sobre a educação pré-escolar, tais como: a quem serve, para que serve e quais suas características básicas, tendo como suporte teórico os fatos reais, as legislações específicas e os posicionamentos assumidos por autores diversos.

Um ponto básico que se levanta, a respeito da pré-escola, é sobre a quem é destinada esta educação. Nesta primeira questão, existem fatores divergentes, porque, além da obviedade de que a pré-escola é destinada à criança, surge a questão sobre quem é essa criança da pré-escola.

A própria nomenclatura pré-escolar, segundo afirma CAMPOS, já revela um tipo de abordagem que a condiciona. A criança é de finida pela relação que estabelece com uma instituição. Se escolar é a criança de sete anos que frequenta ao ensino de 1º grau, pré-escolar é aquela criança que ainda não chegou aos sete anos.¹

Menos de sete anos significa de zero a seis anos, o que representa uma etapa muito longa pela diversidade de fases evolutivas que se processam na criança. Assim, ocorrem diferenças de opiniões sobre quando começaria a educação pré-escolar.

Para MIALARET a pré-escola equivale ao período que vai desde o nascimento até a idade de cerca de seis anos.²

A Indicação nº 45/74 do Conselho Federal de Educação (CFE), que trata da educação pré-escolar, ao contrário da afirmação anterior, diz que a pré-escola não atenderia a criança de zero a dois anos, por ser esta uma fase com mais ênfase para o atendimento biológico.³

Os documentos do CFE, posteriores a citada Indicação, colocam o início da pré-escola aos zero anos, demonstrando que nesta etapa a criança já vem se desenvolvendo e, criando meiras noções de vida.

Entende-se, então, que a educação pré-escolar é destinada a criança de zero a seis anos, pois a educação é um processo

que se inicia com o nascimento da criança e acompanha-a em suas etapas sucessivas de desenvolvimento. Portanto, o nascimento é o marco inicial da educação pré-escolar, sendo os seis anos o marco final, por representar a última faixa de idade, anterior ao início da escolarização regular obrigatória no Brasil.

A educação pré-escolar pode ser processada no lar, no ambiente escolar ou social. Surge assim, além do fator cronológico, outra questão para análise, evidenciando que a institucionalização da pré-escola está estritamente ligada com fatores de ordem sócio-econômico e político.

A gênese da educação pré-escolar é datada, segundo RIZZO, de mais ou menos 400 anos a.C., em Roma, onde se afirmava que a educação pré-escolar deveria ser feita no lar. Séculos mais tarde, com o início do processo de urbanização nas cidades e as sociedades tornando-se mais complexas, idéias de se atender as crianças de forma mais efetiva começam a surgir e despontam as de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Oberlim e Fröebel. Este último elaborou a filosofia de educação pré-escolar, que veio a servir de base para o desenvolvimento da educação pré-escolar, em praticamente todo o mundo.⁴

Por ocasião da revolução industrial, diversos países passaram a utilizar a mão de obra infantil e, a fim de afastar as crianças do trabalho servil, surgem as primeiras creches, dando vazão às idéias alimentadas durante tantos séculos.⁵

Estas creches atendiam crianças de classes desprivilegiadas e assumiram uma função assistencialista. No entanto, estes estabelecimentos foram, aos poucos, aperfeiçoando o seu aten

dimento, ganhando formas educacionais. Demonstrada sua importância, rapidamente foi difundida nas classes sociais e econômicas mais privilegiadas. Assim, a iniciativa privada, principalmente nos grandes centros urbanos criou escolas infantis com serviços pagos pelos usuários, enquanto que o Poder Público preocupado com o atendimento à escolaridade compulsória, passou a ver a pré-escola até mesmo como luxo.⁶

Polêmica, até os dias de hoje, encontra-se esta situação quanto à clientela da pré-escola: por um lado, registra-se a falta de atendimento ou o atendimento assistencialista às crianças desfavorecidas economicamente, por outro, o atendimento elaborado e sistemático às crianças de classes econômicas mais privilegiadas. Porém, os fatos não estão estáveis pois a política da educação desta área, embora ainda não concretizada na prática, tem voltado suas atenções para a democratização da educação pré-escolar, procurando expandir a oferta e a qualidade da educação pré-escolar.

Conforme visto, a pré-escola teve e ainda tem assumido a função assistencial para atender os problemas das crianças desfavorecidas e, opostamente, tem assumido outras funções, determinadas por teóricos da educação pré-escolar, ou objetivadas pelos planos governamentais de educação. Percebe-se este fato nos conceitos elaborados de educação pré-escolar. O objetivo da pré-escola, segundo DIDONET, é promover um trabalho de desenvolvimento cognitivo das crianças, conforme se observa:

A pré-escola é um ambiente organizado de tal forma a oferecer o máximo de experiências físicas e lógico-matemáticas adaptadas ao nível de desenvolvimento das crianças, para que através de sua atividade variada e permanente, elas vão abstraindo as propriedades dos objetos, conhecendo o resultado e suas ações, formando conceitos e conseqüentemente, alimentando o processo de organização de estruturas e sub-estruturas mentais, crescentemente mais complexas. ⁷

Outra idéia que vem a apontar uma função diferente da citada acima, é defendida por MIALARET, que enfatizando a tarefa de construção da criança como pessoa e como ser social, afirma que *"a educação pré-escolar deve ser essencialmente uma preparação para a vida e uma construção dos fundamentos da vida pessoal posterior"*. ⁸

As diretrizes governamentais brasileiras, por meio da Indicação nº 45/74 do CFE, reservando-se de elaborar um conceito de educação pré-escolar, ofereceram orientações para o sistema escolar apontando que a pré-escola deveria adotar uma política de educação compensatória que levaria a um desenvolvimento global das crianças, postula que *"... os cuidados dispensados ao pré-escolar contribuem para a prevenção do retardo escolar e de outros distúrbios oriundos de carências nutricionais e afetivas, e para a promoção do desenvolvimento da criança com pleno aproveitamento de todas as suas potencialidades"*. ⁹

Mais recentemente, por meio do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar observa-se que o Ministério de Educação e Cultura (MEC), modificou sua posição e coloca a pré-escola com valores em si mesma, com preocupação de um trabalho mais social e cultural ao declarar que:

*A educação pré-escolar visa ao desenvolvimento global e harmônico da criança de acordo com suas necessidades físicas e psicológicas, neste particular momento de sua vida e situada em sua cultura e em sua comunidade. Ela tem, portanto, objetivos em si mesma, próprios da faixa etária e adequados às necessidades do meio físico, social, econômico e cultural.*¹⁰

Embora hajam funções diversas assumidas na pré-escola, é de suma importância que não seja esquecido que, em primeiro lugar, trata-se de área da educação e, como tal, deve ser tratada. Portanto, a função primordial da pré-escola é a função pedagógica, ou seja, a preocupação em desenvolver a criança, progressivamente, respeitando as características de sua idade e especialmente de seu meio sócio-econômico e cultural, de maneira a propiciar um alongamento de suas experiências, dando-lhe oportunidades de novas descobertas, num clima de liberdade, preservando e respeitando a natureza humana e social.

Assim, a pré-escola é um processo de acompanhamento do desenvolvimento infantil, antes da escolarização oficial obrigatória, que visa o favorecimento da evolução integral, planejada de forma global e harmônica, num ambiente simples e natural, respeitando a criança como pessoa que possui características próprias e uma carga de experiências de seu meio, que necessitam ser trabalhadas e aprimoradas para um equilíbrio pessoal e com o mundo que a rodeia.

IMPORTÂNCIA DA PRÉ-ESCOLA

Num país como o Brasil, que não possui número de escolas suficientes para oferecer à população infantil o ensino fundamental de 1º grau, com graves problemas crônicos como de evasão e repetência nas escolas, onde o governo declara publicamente a necessidade de dar prioridade ao ensino elementar de 1a. à 4a. série, é notório o desprezo pela educação pré-escolar.

Em virtude destes argumentos, a pré-escola caminha lentamente no contexto maior da educação e, talvez tenha sido, uma das maiores razões do ensino pré-escolar não ter, até hoje, diretrizes sólidas que o orientem.

Não obstante estes fatos a pré-escola continua a existir cabendo então uma análise das defesas à educação pré-escolar.

Muitos são os argumentos que reconhecem o valor da pré-escola e a colocam como uma necessidade para o desenvolvimento da criança, em termos cognitivos, sociais, afetivos, culturais e outros, conforme será apresentado.

A Conferência Internacional de Instrução Pública, realizada em 1961, recomenda a criação e o desenvolvimento da educação pré-primária nos diversos países, utilizando-se dos seguintes argumentos:

1 - a criança necessita que lhe seja assegurada uma "educação" propícia a seu desenvolvimento espiritual, moral, intelectual e físico;

2 - embora a educação da criança seja dever primordial e direito alienável dos pais, as famílias necessitam ser ajudadas pois não estão mais à altura de suprir a todas as necessidades educativas da criança, além disto, a segurança da criança precisa ser zelada visto que a vida moderna afastou em grande parte o número de mães de casa para o trabalho fora, deixando as crianças à mercê de toda a sorte;

3 - já existem condições suficientes, pelas experiências adquiridas até hoje, de se elaborar princípios e métodos adequados à educação pré-primária;

4 - existem cursos específicos de formação de educadores para a área pré-escolar;

5 - a extensão da educação pré-primária aparece em cada país relacionada com o adiantamento da escolarização das crianças;

6 - existem diferenças de utilização da mão-de-obra feminina utilizada nas regiões industriais e nas regiões rurais;

7 - cada país tem situações diversas e deve procurar soluções diferentes para a organização da educação pré-primária.¹¹

A Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, demonstram continuamente a importância de bem desenvolver o processo evolutivo da criança. Embora o desenvolvimento da criança não deixe de ocorrer, é extremamente necessário um atendimento a este desenvolvimento pois, se assim não for, pode deixar de acontecer no ritmo desejável ou, acontecer de maneira a prejudicar a formação da criança. O ambiente pré-escolar, segundo MOSQUERA ,

"é fundamental para acolher a criança no desenvolvimento das suas experiências e expectativas, entretanto é necessário levar em conta as características evolutivas que apresenta assim como a sua própria aprendizagem".¹²

A etapa pré-escolar é importante, tanto para o desenvolvimento físico como mental, social e afetivo. A educação tem, portanto, que se preocupar com esta fase da criança, determinante na formação da personalidade humana, conseqüentemente, da inteligência, da afetividade, da sociabilidade, da autonomia, da capacidade de criação e de decisão.¹³

A teoria psico-genética de Piaget traz relevante contribuição argumentativa para o reconhecimento da importância da pré-escola para a criança. O desenvolvimento da criança se faz pela sucessão de etapas de desenvolvimento que se processam pela modificação das estruturas de que a criança dispõe. Desta forma, o período pré-operatório, que corresponde a fase da criança pré-escolar, deve estar devidamente estruturado com as bases do período anterior, sensório-motor, assim como deve ser trabalhado para que se processe a etapa seguinte, a das operações concretas.¹⁴

Porém, na própria concepção de Piaget, segundo CASTRO, a simples aplicação do saber psicológico acerca das crianças não é suficiente para que se proceda a educação. Para tal, somente a pedagogia é competente.¹⁵

Portanto, a importância da compreensão do desenvolvimento infantil é básica para demonstrar a necessidade da pré-escola, mas não o bastante para que se proceda a ação educativa. É mister a preocupação com a função pedagógica.

Outros fatos porém, vêm evidenciar a importância do atendimento a criança, em virtude dos problemas advindos da estrutura política adotada no país, que trouxe consequências graves ao desenvolvimento biológico da criança.

Lamentavelmente, os dados da situação da criança, no que diz respeito a área biológica, revelam um quadro lastimável de problemas quanto à saúde, alimentação e higiene ocasionados principalmente pela situação sócio-econômica do país.

Estes fatos revelam a necessidade do diagnóstico e atendimento precoce à criança no sentido de evitar os altos índices de casos de desnutrição que, conforme afirma FRANCO, são condicionantes para problemas irreversíveis no desenvolvimento físico e mental das crianças.¹⁶

Por outro lado, exige-se uma política adequada nas condições habitacionais, por parte do governo, a fim de evitar que, pelas precárias situações de vida das famílias de baixa renda, venham a elevar os índices de mortalidade infantil ou atrasos no processo de desenvolvimento das crianças de ambientes desfavorecidos.

A pré-escola, assim, tem também sua contribuição a dar. Sua importância se faz, não pelo fato de que possa resolver estes problemas, num plano puramente assistencial. Os problemas são de raízes sócio-econômicas e políticas e como tal, devem ser solucionados. Porém, a pré-escola, em sua função pedagógica, na busca de favorecer o desenvolvimento integral da criança, deve compreender a prioridade da questão de subsistência infantil e ajudar a viabilizar formas alternativas de melhores condições de vida para a criança.

É, a partir da compreensão da função pedagógica, que se critica diretrizes assistencialistas para serem adotadas na pré-escola. Evidente que, pelo quadro crítico em que se encontra a criança, não se pode fechar os olhos ao atendimento infantil. Mas, se a escola é o caminho para atingir este fim, ela deixa de assumir sua função principal e toma para si uma função que não lhe é própria, a de ficar suprimindo deficiências na criança ocasionadas pela estrutura política. Nada impede, no entanto, que algumas medidas remediativas sejam promovidas na escola, mediante a participação de outros órgãos assistenciais e inclusive do Poder Público, como programas de merenda escolar e alternativas de assistência médica e odontológica.

Porém, generalizar diretrizes para a pré-escola neste sentido, é promover um descrédito à Educação.

O próprio MEC declara que muitos pais colocam o filho na pré-escola por causa da merenda, crianças guardam metade de seu lanche para levar para os irmãos em casa e a cooperação de mães com programas pré-escolares, muitas vezes é para poder alimentar-se também.¹⁷

Cumprir o papel pedagógico é ir além de ser assistencial. É compreender que o assistencialismo gera o estímulo ao paternalismo, que não muda o social, que não o transforma. A função pedagógica parte da constatação da realidade, mostrando que o ser humano é capaz, tanto individual como socialmente, dando oportunidade para o desenvolvimento pleno do aluno.

Assim sendo, a pré-escola deve demonstrar sua importância pelo trabalho específico que lhe cabe, o pedagógico, onde a qualidade da ação não se mede pela quantidade de serviços prestados mas, pelo atendimento proporcionado às crianças de forma a propiciar-lhes um desenvolvimento efetivo.

PROPOSTAS NACIONAIS PARA A PRÉ-ESCOLA

A pré-escola chega ao Brasil nos últimos anos do século passado, por meio de iniciativas individuais ou institucionais, que procuravam trazer para a criança brasileira os mesmos cuidados que vinham dispensando às crianças da Europa, mediante a grande divulgação da filosofia de Froebel, em favor da educação pré-escolar.

Alguns estados, segundo NAGLE, no início do século XX, começaram a fixar jardins de infância e escolas maternas no quadro educacional, com o objetivo de receber filhos de operários.¹⁸

Não obstante este objetivo, os jardins de infância, como uma novidade pedagógica, começaram a ser difundidos nas classes de maior poder aquisitivo. As famílias passaram a incentivar a aberturas de pré-escolas. O Poder Público, por meio de seus órgãos educacionais, demonstraram não poder abarcar esta responsabilidade, visto serem prioritárias as questões do ensino primário. Desta forma, a iniciativa privada tomarem para si o encargo da educação pré-escolar e passarem a oferecer jardins de infância para as crianças mais abastadas, cujas famílias pudessem arcar com o pagamento das taxas escolares, conforme já foi citado anteriormente. As diretrizes para o desenvolvimen -

to destes jardins de infância ficavam sob a responsabilidade das próprias escolas, sob a luz das idéias de Froebel, Pestalozzi , Peabody e algumas outras que chegavam ao Brasil.

Por outro lado, a criança de classe popular era assistida em instituições criadas para responder à calamitosa situação em que se encontravam, com graves problemas de desnutrição e saúde e um assustador índice de mortalidade infantil, numa razão de 410 por 1000 crianças até sete anos de idade, no final do século passado.¹⁹

Assim, em 1899, é criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, de iniciativa privada, com objetivo de atender os problemas de saúde, higiene e alimentação das crianças. O Estado, em 1919, cria o Departamento da Criança no Brasil, que é, porém, incrementado pelo Instituto supra citado, visto que o Estado não arcou com a responsabilidade de desenvolvimento do órgão.

O Departamento propunha, em seus princípios, o atendimento às áreas social, médica, pedagógica e higiênica relacionando as com as instituições Família, Sociedade e Estado.²⁰

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, o Estado abriu um espaço para a atuação deste órgão junto à criança pré-escolar. Neste Ministério, dez anos mais tarde, surge o Departamento Nacional da Criança, que centraliza o atendimento à infância durante 30 anos, utilizando-se de alguns programas que já vinham sendo desenvolvidos, principalmente na área de saúde.²¹

Paralela a esta estrutura, outros órgãos de natureza internacional foram criados e vem desenvolvendo programas de atendimento à infância, como é o caso da UNICEF do Fundo das Nações Unidas para a Infância, que busca a melhoria das condições de vida da criança, e do Comitê Brasileiro da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP) de caráter privado e beneficente, que procura incrementar a consciência da importância da educação pré-escolar.²²

Por Consequência da modificação da estrutura burocrática administrativa do Estado, a situação de atendimento à infância deparou-se com o problema de integração das ações junto à criança. A falta de integração acarretou a desracionalização do trabalho, com programas paralelos e duplicados nas áreas de saúde, alimentação, previdência social e educacional, sem que as mesmas tivessem claro os seus limites de ação.

Assim, a multiplicidade de órgãos pulverizou a ação junto a criança, de tal forma, que a qualidade e quantidade de atendimento tornou-se difícil de ser analisada, embora o atendimento não deixasse de ocorrer, conforme se descreve abaixo:

1. A Legião Brasileira de Assistência-LBA, com a elaboração do Projeto Casulo, atende crianças de zero a seis anos, no universo família comunidade, objetivando o desenvolvimento biopsicossocial, com cuidados de ordem higiênica, médico-odontológica e nutricional.²³

2. A Coordenação de Proteção Materno-Infantil, que responde pelo antigo Departamento Nacional da Criança, tem por finalidade planejar, orientar, coordenar, controlar, auxiliar e fiscalizar as atividades de proteção à maternidade, à infância

e à adolescência, sendo um de seus objetivos principais a proteção à criança em idade escolar.²⁴

3. O Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho expede normas para instalação de creches em locais de trabalho e para convênio com as creches distritais, em observância aos dispositivos legais da Consolidação das Leis do Trabalho.²⁵

4. O Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição elabora programas de assistência alimentar destinado a atender, entre outros, a população infantil até seis anos.²⁶

5. A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor formula e implanta a política nacional do bem-estar do menor. Faz, desta forma, o estudo do problema e planejamento das soluções, a orientação, coordenação e fiscalização das entidades que executam essa política, voltando-se primordialmente aos menores abandonados, infratores, de conduta anti-social e em situação irregular.²⁷

6. A Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), que realiza estudos e contatos com diversas agências de atendimento à infância, a fim de desenvolver um plano coerente de educação.²⁸

Por este relato, identifica-se que o atendimento à criança pré-escolar, no plano governamental envolve os ministérios da Saúde, Previdência Social, Justiça e o da Educação, por meio de departamentos especiais para a assistência a criança, cada qual com inúmeros programas e/ou projetos.

Como o objetivo deste trabalho é analisar a perspectiva pedagógica da pré-escola e, como seria o Ministério da Educação, o mais adequado da estrutura administrativa, a fornecer estes subsídios, analisar-se-á, a seguir, os posicionamentos adotados por este órgão, e seus diversos setores, quanto a educação pré-escolar, nos últimos 20 anos.

Usualmente, a ação dos ministérios objetiva a coordenação, assistência técnica e apoio financeiro aos organismos estaduais. Não são órgãos de execução direta, porém, são os responsáveis pelas diretrizes que corresponderão à ação. Desta forma, o Ministério da Educação estabeleceu um plano de educação pré-escolar, em concordância com a legislação nacional da educação.

O CFE, como órgão normativo do Ministério da Educação, oferece a estrutura, princípios, tendências e diretrizes para a pré-escola e, os demais órgãos do Ministério estabelecem programas e projetos de ação pré-escolar.

Cabe, portanto, a análise desta situação para a compreensão da estrutura da pré-escola.

AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E A PRÉ-ESCOLA

Em 1961, com a promulgação da Lei nº 4024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela primeira vez, a legislação brasileira coloca explicitamente o ensino pré-escolar no contexto da educação nacional, dedicando um capítulo, com dois artigos, à educação pré-primária.

Art. 23 - A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24 - As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Embora tenha ocorrido tal registro legal sobre a educação pré-escolar, o mesmo, deixa claro que não seria por meio do Poder Público que o ensino pré-escolar se processaria e, portanto, com ou sem a lei, as pré-escolas continuariam se desenvolvendo da mesma forma que vinham anteriormente.

A Lei nº 5692/71 confirma o artigo 24, da Lei 4024, e indica, no parágrafo 2º, do art. 19: "*os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.*"³⁰

A superficialidade da legislação é criticada por KRAMER que demonstra ainda a falta de diretrizes para se viabilizar a educação pré-escolar e critica o termo "*velar*", por este ter inúmeros significados e portanto inúmeras interpretações.³¹

Quanto à questão das empresas organizarem e manterem a educação pré-escolar, FREITAG afirma que desde 1943, com a Consolidação das Leis do Trabalho, são feitas exigências para criação de creches para filhos de funcionários e isto não tem sido cumprido, não havendo qualquer punição em consequência.³²

Com isto, resta afirmar que a legislação nacional vigente, não ofereceu diretrizes para a educação pré-escolar, apenas demonstra a existência dela, sem se responsabilizar ou oferecer subsídios para sua prática.

POSICIONAMENTOS DO CFE SOBRE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A década de setenta se caracteriza na história da educação brasileira, como a fase de maior interesse, preocupação e discussões sobre a pré-escola.

O início desta fase se deu com a apresentação da Indicação nº 45/74, ao CFE, pela Conselheira Eurides Brito da Silva, dispondo sobre a importância da educação pré-escolar e a necessidade de incrementá-la nos diversos sistemas de ensino.³³

A Indicação, aprovada pelo Parecer nº 2018/74 do CFE, recomenda que, por meio da busca de novas fontes de recursos financeiros para o 1º grau, este possa subvencionar a educação pré-escolar e, que sob a elaboração de legislação específica para programas de educação pré-escolar para a população mais carente, se dê ênfase aos programas de educação compensatória.³⁴

Reafirma a postura adotada, o Parecer nº 2521/75 do CFE, ao responder uma consulta sobre programas antecipatórios da escolarização regular, sendo favorável ao estímulo de programas compensatórios para crianças com menos de sete anos de idade, portadoras de carências variadas. Desta forma, afirma o Parecer,

a falta de prontidão para a aprendizagem, das crianças de camadas menos privilegiadas, deve ser sanada pela implantação de programas de prontidão, eliminando a principal causa da re-provação maciça nas primeiras séries do 1º grau.³⁵

Incrementando a idéia de criar programas de educação pré escolar nos sistemas de ensino como forma de compensar carências da população infantil, o CFE aprova o Parecer nº 1038/77 e evidencia a necessidade de utilizar recursos das diversas áreas do Poder Público, da comunidade e da receita tributária municipal, para financiar programas destinados à recuperação de crianças com menos de sete anos, por meio da educação compensatória.³⁶

A evidência da necessidade de oferecer programas compensatórios e preparatórios para as crianças carentes, como forma de minorar os problemas de fracasso escolar, é desmonstrada ainda pelo Parecer nº 792/80 do CFE, que aprova a Indicação nº 8/79. A mesma, mediante a afirmativa de que a educação compensatória é a maneira de se promover a democratização da educação pelo assumir da função social, para haver um equilíbrio com as pré - escolas, destinadas às crianças privilegiadas. Estas, vinham e vêm assumindo a função preparatória, que favorece um rendimento satisfatório no ensino de 1º grau, promovendo uma maior defasagem entre as crianças de nível sócio-econômico diferentes.

Desta forma, é indicada, como alternativa viável, a ante cipação do ingresso na primeira série do 1º grau para alunos ta lentosos, que cursariam ou não educação pré-escolar, e que manifestem preparo geral que recomende sua iniciação no processo es colar. A outra alternativa é a expansão de programas ante cipatórios, de educação compensatória, para crianças que não possuam a idade para o ingresso na escola obrigatória, propiciando um ano ou mais propedêuticos à primeira série do 1º grau.

Assim, a escola deixa de ter como princípio a idade cronológica e o tempo necessário para se efetivar o ensino de 1º grau, passando a assumir princípios de ordem social, favorecendo maiores oportunidades educacionais a quem necessita, e de ordem individual, atendendo casos de talentos especiais que necessitem de orientação precoce.³⁷

O conjunto das Indicações nº 45/74 e 8/79 e, dos Pareceres nº 2018/74, 2521/75, 1038/77 e 792/80, todos do CFE, demonstram a política de atendimento à criança pré-escolar, sob a forma de educação compensatória e preparatória.

Tal postura é também demonstrada pela Coordenação de Educação Pré-Escolar, do MEC que, em 1977 realizou um trabalho cujas publicações foram distribuídas nos estados do país, com o objetivo de fornecer orientação e suporte ao trabalho de educadores pré-escolares.³⁸

CRÍTICAS AO POSICIONAMENTO GOVERNAMENTAL

O final da década de setenta é marcado, nos meios educacionais da pré-escola, pela crítica à postura governamental adotada.

Embora a postura assumida pelo governo tenha dado força ao ensino pré-escolar por se utilizar de argumentos convincentes para comprovar sua importância, segundo CAMPOS, a confiança exagerada, em favor da pré-escola, coloca-a como "*a solução de todos os males, compensadora de todas as deficiências educacionais, nutricionais e culturais de uma população*".³⁹

O velho problema do fracasso escolar, segundo FERRARI , passou a ter um novo diagnóstico e uma nova terapia. A educação compensatória resolveria os problemas educacionais, minorizando as carências e privações infantis, causadoras do fracasso escolar. Com isto pretendeu-se a equalização ou democratização das oportunidades educacionais.⁴⁰

Os programas de educação compensatórios, para FERRARI & GASPARI, jamais chegaram a democratizar a educação pré-escolar e atingir a criança mais necessitada. A distribuição de oportunidades educacionais na pré-escola continuou a se dar para crianças favorecidas economicamente e nas regiões de maior desenvolvimento urbano.⁴¹

O fracasso da educação compensatória pode ser analisado em função da errônea localização do foco dos problemas . Não são questionadas a escola de 1º grau e a estrutura política do país. Enfoca-se a criança, as suas deficiências para enfrentar a estrutura escolar e a sociedade tal como estão configuradas. Antecipa-se a escolaridade de crianças mais talentosas, o que na realidade, não é uma questão de talento ou dotes especiais, mas um conjunto de oportunidades criadas pela condição sócio-econômica-cultural, que as colocam aquém das expectativas da escola. Por outro lado, promove-se programas às crianças de meio sócio-econômico-cultural desfavorecido, oferecendo-lhes melhores condições de prontidão para a aprendizagem.

A escola não é questionada. As crianças é que precisam mobilizar-se, antecipando ou prolongando sua vida escolar, a fim de evitar o fracasso escolar.

Criticando esta posição, ABRAMOVAY indaga: "*não seria o fracasso escolar o próprio fracasso da escola?*"⁴²

Seguindo o mesmo pensamento, KRAMER afirma que a escola não é questionada, mas todos os problemas são vistos sob o ângulo da criança que não está de acordo com os padrões exigidos, ou seja, tem-se uma concepção abstrata da criança, como um ser fraco e incompleto. E, para tal, destina-se um programa preparatório para a escola, utilizando alternativas de ajuste das deficiências infantis aos padrões convencionais da educação.⁴³

O posicionamento do CFE demonstra a inflexibilidade na mudança de concepção da escola. Não aponta diretrizes para a educação pré-escolar, nem questiona a validade desta para as crianças que já a vêm freqüentando. Aponta a pré-escola como um meio de garantir para a criança de baixa renda, a entrada no sistema escolar, buscando alternativas de enquadrar a criança nos padrões necessários da estrutura educacional, utilizando, ainda, a compensação de carências como forma de democratizar as oportunidades educacionais.

Algumas críticas passaram a ter reflexos sobre a postura assumida, de tal forma, que, Teresinha Saraiva, como membro do CFE, é ádua defensora da educação compensatória e programas antecipatórios, admite que a pré-escola não deve ser defendida como solução para todas as mazelas do 1º grau.

Afirma, aquela Conselheira, que a educação pré-escolar tem objetivos em si mesma, é um direito de toda a criança pois favorece seu desenvolvimento global.

No entanto, embora a ênfase da pré-escola como salvadora dos males educacionais tenha sido alterada, SARAIVA afirma que a pré-escola não deixa de contribuir para um melhor desempenho na 1ª série do 1º grau, e, ainda, continua defendendo a educação compensatória de carências nutricionais e afetivas. Quanto a carência cultural admite que todas as crianças têm um currículo oculto, apenas as culturas são diferentes.⁴⁵

PROGRAMAS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR

Com a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar, em 1975, iniciaram-se vários estudos sobre a educação pré-escolar e a promoção de seminários, com a presença de diversos técnicos ligados à área de atendimento infantil. Disto resultaram alguns programas que foram e vem sendo desenvolvidos, tais como:

1. Programa de educação pré-escolar pela televisão.

Este programa é voltado de modo especial para a criança de seis e sete anos, visando a conscientização da comunidade sobre a importância da educação pré-escolar e os cuidados familiares que podem ser dispensados à criança. O convênio foi firmado entre a co-produção da Rede Globo de Televisão e Fundação Centro-Brasileira de TV Educativa responsáveis pela produção dos programas, e o Departamento de Educação Fundamental-DEF, responsável pelo acompanhamento pedagógico dos programas. A primeira série produzida foi a "*Vila Sésamo*", adaptada do programa "*Sesame Street*". A segunda série, baseada na literatura infantil brasileira, foi "*O sítio do pica-pau amarelo*".⁴⁶

2. Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE)

Esta campanha tem por objetivo dar assistência alimentar aos escolares e pré-escolares da rede oficial do ensino. A merenda distribuída representa uma suplementação alimentar capaz de atender a 15% das necessidades diárias quanto aos principais nutrientes, não pretendendo substituir qualquer das refeições habitualmente consumidas no lar. Porém, freqüentemente representa a principal refeição da criança.⁵⁰ Atualmente, a política da merenda escolar tem sido a de aproveitar ao máximo os produtos próprios de cada região do país, favorecendo uma adaptação nutricional ao meio e viabilizando a subsistência das comunidades pelo incentivo à produção.⁴⁸

3. Expansão da rede física de centros de educação pré-escolar.

Através do DEF e com a assistência técnica da CONESCAL (Consejo para Construcciones Escolares para América Latina y la Región del Caribe), as unidades da Federação podem contar com o apoio para a expansão da rede física de centros de educação pré-escolar, prevista por meio construções em espaços físicos de estabelecimentos escolares de 1º grau e da comunidade.⁴⁹

4. Programa de Atendimento ao Pré-Escolar-PROAPE.

Este programa consiste basicamente no envolvimento de mães de baixa escolaridade em programas de atendimento não formal de pré-escolares, desempenhando papéis de monitoria, juntamente com a professora, em turmas de 100 crianças cada. As crianças ocupam espaços ociosos da escola e lá permanecem de duas

a quatro horas por dia, recebendo cuidados alimentares, de higiene e recreação. Este programa é divulgado em diversos países da América Latina e, no Brasil, é subsidiado financeiramente pelo Ministério da Educação.⁵⁰

5. Programa Nacional de Educação Pré-Escolar.

Este é um programa amplo, elaborado pelo Ministério da Educação que veio estabelecer diretrizes, prioridades e estratégias para o desenvolvimento de um Programa Nacional, mediante a ação direta do MOBREAL. Adota uma nova postura em relação a pré-escola, trazendo alternativas de trabalho pedagógico, em função da comunidade que atende. Baseia-se nas seguintes constatações:

- a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do indivíduo;
- as precárias condições de vida e desenvolvimento da maior parte da população infantil brasileira;
- as conseqüências negativas dessas privações sobre a vida e desenvolvimento das crianças;
- a possibilidade real de diminuir os efeitos dos problemas que afetam as crianças em idade pré-escolar.

Assim, volta-se para a ação comunitária e busca um desenvolvimento da criança em seu meio, preocupando-se com as necessidades físicas, psicológicas e educacionais.

O Programa Nacional oferece alternativas de baixo custo e viáveis, para a execução de projetos pré-escolares com a participação de vários órgãos: o MEC com função supletiva e de repas

se de recursos financeiros às unidades da federação e municípios; o MOBREAL na implementação do programa, oferecendo reforço e apoio às ações, que vai desde a estruturação dos programas, treinamento de monitores, supervisão, até o repasse de materiais didáticos às pré-escolas; as secretarias ou departamentos municipais de educação na organização e divulgação do programa, e, a comunidade e as famílias nas reivindicações e participação no programa pré-escolar.⁵¹

Estes, além de muitos outros programas criados pelos Estados e cidades brasileiras, são a forma encontrada de se viabilizar a educação pré-escolar, principalmente para atingir a criança de baixa renda de maneira que ela possa se desenvolver equilibradamente, no seu processo de vida.

No entanto, embora os programas sejam múltiplos e as intenções sejam válidas é importante ter em mente, conforme advertem ABRAMOVAY & KRAMER, que as necessidades de atendimento alimentar, higiênico e de saúde, aliados à escassez de recursos financeiros para o desenvolvimento de programas, não venham a acarretar o desvio da função pedagógica. É necessário estabelecer critérios mínimos de qualidade que garantam uma prática educativa consistente.⁵²

E, sem esquecer que uma outra pré-escola, paralela a estes programas, continua a existir como um privilégio das famílias mais favorecidas economicamente, é importante, conforme afirma FERRARI, que o sistema de educação pré-escolar, concebido pelo Estado como instrumento de democratização, não se transforme numa nova forma de desigualdade - a desigualdade de acesso

e, dentro do sistema, desigualdade (qualitativa) de atendimento pré-escolar. As questões não são resolvidas na escola. O problema não é conjuntural, mas estrutural da própria sociedade. Portanto, exige também soluções de ordem estrutural.⁵³

Assim sendo, não basta que órgãos governamentais continuem a oferecer Programas de atendimento à criança pré-escolar. É necessário que se estabeleçam diretrizes para a educação pré-escolar. Desta forma, a pré-escola não dará margem a função assistencial pura e simples. A assistência à infância é necessária e urgentíssima mas, embora possa ser viabilizada no ambiente pré-escolar, é essencial que outros órgãos responsáveis pela saúde e alimentação venham a atuar junto às crianças na pré-escola. E, indo mais além, é necessário uma mudança de política de desenvolvimento em todo o país, para que, em vez de remediar os problemas, possa-se preveni-los.

As diretrizes educacionais, por outro lado, darão subsídios para um trabalho direcionado junto às crianças de classes mais privilegiadas, que vêm sofrendo uma série de problemas devido a falta de estruturação da pré-escola.

Enfim, é mister a elaboração de diretrizes educacionais para a pré-escola de forma a garantir o trabalho pedagógico a ser oferecido à criança, pela divulgação a toda população da importância e necessidade da educação pré-escolar, pela valorização dos educadores da área e segurança da supervisão constante da prática educacional desenvolvida na pré-escola.

PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO PARANÁ

As unidades da Federação, seguem as diretrizes apontadas pelos órgãos dirigentes e normativos nacionais, e são executivas nos seus limites administrativos.

Assim, o Estado do Paraná apresenta uma situação da educação pré-escolar específica, com normas e diretrizes elaboradas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), e um quadro próprio para o oferecimento de oportunidades de educação pré-escolar à população.

A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO PARANÁ

O CEE, no uso de suas atribuições, e preocupado com a situação da educação pré-escolar, aprova em 1978, a Indicação nº 001/78 que indica normas para Educação Pré-Escolar - Jardins de Infância.⁵⁴

A Indicação, a partir de um diagnóstico sobre os problemas da educação pré-escolar e, das propostas de ação em âmbito nacional, indica diretrizes da educação pré-escolar, com bases em princípios montessorianos de concepção da pré-escola e sua necessidade na promoção da maturidade humana. Indica um currículo, de caráter abrangente, isto é, de forma a atingir o desenvolvimento global e harmônico da criança, de acordo com a sua idade e suas necessidades. Fornece o roteiro para a elaboração do currículo da escola e informa sobre as diretrizes nacionais quanto à formação de recursos humanos, recomendando sua constante atualização.

Tal documento legal traz propostas para a educação pré-escolar de acordo com as teorias mais divulgadas, na época, no Brasil e no mundo, sobre pré-escola. A questão que se coloca é se estas propostas estariam adequadas à criança para a qual se destina e, como a Indicação generaliza a criança, não está levando em conta as condições estruturais da sociedade paranaense e consequentemente da criança desta sociedade.

Se, de um lado a postura nacional dedica-se ao atendimento da criança pré-escolar brasileira, de classes defavorecidas e apresenta falhas nas perspectivas pedagógicas por se ater mais aos problemas de compreensão de carências, as diretrizes estaduais fornecem a postura pedagógica da pré-escola, porém, não demonstram formas de democratizar esta postura. As mesmas, porém, vêm se adaptar perfeitamente às pré-escolas que atendem crianças urbanas e de classes mais favorecidas.

Acompanhando a Indicação apresentada, o CEE fixa normas para Educação Pré-Escolar e funcionamento de Jardins de Infância, pela Deliberação nº 020/78.⁵⁵

A Deliberação não traz posturas novas que complementem a Indicação. Procura estabelecer critérios, principalmente de caráter burocrático, para a criação e instalação de jardins de infância, dando ênfase a estruturas de pré-escola nos padrões ideais para o desenvolvimento da criança, exigindo espaços físicos adequados, professores especialistas, organização didática, número ideal de crianças em cada classe e roteiro para a elaboração do plano de currículo a ser organizado pelo estabelecimento que se propõe a ministrar a educação pré-escolar.

A Deliberação, segundo a Divisão da Educação Pré-Escolar da SEED, encontra-se inadequada e distante da realidade. Determina apenas as condições mínimas para autorização de funcionamento nas escolas da rede particular. Vai além, afirmando que se torna urgente uma definição quanto à efetividade do Programa de Educação Pré-Escolar no Paraná, suas prioridades e diretrizes, para que possam ser respondidos os apelos populares e amenizados os problemas da criança em termos de melhores condições de vida e educação. 56

OPORTUNIDADES DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO PARANÁ

A situação da educação pré-escolar no Paraná, a qual julga-se não diferir muito dos outros Estados, apresenta-se bastante diversificada.

Por um lado, caminha a rede particular com uma estrutura específica, tanto em termos administrativos como pedagógicos. Por outro, estão as redes estadual e municipal, que por pertencerem ao Poder Público, apresentam dificuldades de oferta de pré-escolas, pelo fato de haver a prioridade política para o ensino obrigatório a partir da 1ª. série. Portanto, com a falta de recursos para a promoção da educação pré-escolar, alternativas foram sendo buscadas, o que levou à adoção de programas e projetos federais de atendimento à criança pré-escolar.

- Rede Federal

Não existe uma caracterização concreta de estabelecimentos de ensino pré-escolar da Rede Federal no Paraná.

Conforme já foi analisado, o Ministério da Educação vem desenvolvendo programas de educação pré-escolar, utilizando como alternativa a ação conjunta entre os níveis federal, estadual e municipal. Portanto, a única situação que perdura a nível federal é a ação do MOBRAL no desenvolvimento do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, isto porém, só em algumas escolas que não têm vínculo com a rede estadual e municipal.

A filosofia de ação educativa que norteia o Programa desenvolvido pelo MOBRAL, estabelece como princípios:

- basear-se na cultura local e conhecer os recursos sociais e materiais existentes;
- levar em conta o estado nutricional e de saúde das crianças;
- dar continuidade do trabalho escolar, oferecendo apoio às famílias e comunidade;
- desenvolver possibilidades de expressão, conhecimento e transformação criadora;
- respeitar, orientar e apoiar o trabalho infantil;
- respeitar a criança e suas iniciativas;
- aproveitar o máximo de recursos da comunidade;
- voltar-se para um ambiente de cooperação e companheirismo;
- possibilitar as superações das dificuldades da criança.

Quanto às formas de atendimento ao pré-escolar, o MOBRAL instalou o Núcleo de Educação Pré-Escolar-NEPE e o Grupo de Atendimento ao Pré-Escolar-GAPE.

O NEPE tem por objetivo realizar a educação pré-escolar e exige como condição mínima:

- monitor, de preferência especialista em educação pré-escolar e no mínimo com 2º grau incompleto;
- local de funcionamento com área coberta e arejada, espaço adequado para o número de crianças, área descoberta, condições de segurança e possibilidades de aquisição e desenvolvimento de hábitos de higiene;
- funcionar, diariamente, durante quatro horas;
- atender, no mínimo 25 e, no máximo, 30 crianças;
- fornecer atendimento alimentar por meio de convênios ;
- oferecer atendimento à saúde, tanto na área preventiva como curativa.

O GAPE tem por finalidade um atendimento ao pré-escolar e é organizado onde não podem ser cumpridas as exigências do NEPE. São previstos como critérios:

- um monitor, que embora não se leve em conta o nível de escolaridade, pertença ou conheça a comunidade, e apresente experiência no trabalho com crianças;
- atender à criança, desenvolvendo também um trabalho com as famílias e a comunidade.

A supervisão do Programa é feita pelo MOBRAL de forma direta, com reuniões, visitas e treinamento de monitores, e indireta por meio de correspondência mensal entre monitor e as coordenações, envio de publicações informativas sobre conteúdos relativos ao pré-escolar e publicações com o objetivo de realimentar o trabalho.⁵⁷

É importante salientar que o MOBRAL é o único órgão no Paraná que vem oferecendo diretrizes pedagógicas e estruturais para a pré-escola. Inclusive, tem oferecido seus serviços às Redes Estadual e Municipal nos treinamentos e reuniões, abrindo espaço para professores interessados.

O grande problema que tem o desenvolvimento do programa pelo MOBRAL é o uso de monitores, cujo trabalho, embora recebam treinamento, tende a não obter sucesso qualitativo, mesmo com a infra-estrutura que possui o organismo, pois falta-lhes, além da competência técnica, que poderia até ser superada, o essencial compromisso político-pedagógico com a educação, que não se viabiliza por treinamentos.

Além do programa do MOBRAL, dois outros projetos nacionais vêm sendo desenvolvidos, embora pertencentes a Rede Estadual e Municipal. São os projetos Atendimento à Criança Pré-Escolar, com verbas do Ministério da Educação, e Apoio a Educação Pré-Escolar, que utiliza verba do Finsocial.

No caso dos dois projetos, a assistência ao trabalho pedagógico seria da competência da Secretaria do Estado da Educação (SEED), a qual também faz o repasse de verbas de pagamento de pessoal e para aquisição de material de consumo.⁵⁸

Os projetos têm a duração de dez meses e são aprovados mediante propostas do município ou locais comunitários à SEED , que fazem os encaminhamentos necessários.

Há de se ressaltar que as ações da SEED nestes projetos têm sido mais de caráter burocrático e de repassadora de verbas. O parco apoio pedagógico que vem sendo oferecido tem sido por meio de encontros ou reuniões com os monitores em algumas regiões do Paraná.

- Rede Estadual

A Secretaria de Estado da Educação adotou, nos últimos dez anos, como meta prioritária, o atendimento ao 1º grau, especificamente de 1a. a 4a. série, na tentativa de oferecer, maciçamente, oportunidades educacionais mínimas à população infantil.

Desta forma, os demais graus de ensino, assim como o pré-escolar, vêm sofrendo algumas privações.

A educação pré-escolar, segundo a Divisão de Educação Pré-Escolar da SEED, vem sendo mantida e expandida, quase que exclusivamente com recursos e programas da União, acarretando limitações no programa de educação pré-escolar da Rede Estadual, tanto em diretrizes, quanto em abrangência.

A implantação de classes estaduais vem sendo feita conforme possibilidades de espaço físico e de pessoal a cada ano . E isto, somente após o encerramento das matrículas na 1a. série do 1º grau. Por estes motivos, a ação pré-escolar nos estabelecimentos nem sempre tem continuidade em anos posteriores, acarretando problemas de ordem pedagógica pela falta de amadurecimento do processo educacional.

O atendimento pedagógico encontra-se, então, com sérios problemas, aumentados ainda pela tentativa de seguir a prática das escolas particulares, considerada por alguns professores e pais como de melhor qualidade, pelo fato das crianças alcançarem melhores resultados acadêmicos. Embora a SEED, mediante reuniões com professores procure sempre enfocar a necessidade de atender as crianças conforme suas condições, é difícil a compreensão deste posicionamento político-pedagógico.

Outra questão problemática é sobre o quadro de pessoal. Com o desenvolvimento de programas e projetos nacionais vinculados à rede estadual, ocorre, às vezes, numa mesma escola, existirem duas ou três classes, cada qual com uma situação diversa em termos de salário do professor e diretrizes de ação pedagógica, sendo difícil a intercomplementariedade de ação.

Apesar dos problemas, as escolas tem recebido material de consumo mínimo ao desenvolvimento de atividades escolares, alguns professores têm tido oportunidades de atualização, por meio de reuniões com a SEED, e algumas escolas preservam tradicionalmente, apesar da política adotada, suas classes de pré-escola por possuírem ambientes propícios e pessoal especializado.⁵⁹

A rede estadual, portanto, está com uma série de problemas, principalmente de ordem administrativa e pela falta de diretrizes explícitas de ação pedagógica.

- Rede Municipal

Em termos de Paraná, a maior parte das pré-escolas das Redes Municipais estão com os mesmos problemas da Rede Estadual, apresentando algumas poucas pré-escolas em estabelecimentos municipais e, as demais fruto dos programas e projetos nacionais de desenvolvimento da educação nesta área.

As prefeituras municipais apresentam ainda dificuldades de pessoal especializado em educação pré-escolar, não tendo com isto uma estrutura pedagógica adequada para a elaboração de pré escolas.

No caso específico de Curitiba, a situação, embora não muito diferente das demais cidades, apresenta-se com melhor estrutura. pois, existe um órgão administrativo centralizador do ensino pré-escolar. Funciona na Divisão do Ensino da Prefeitura Municipal de Curitiba, com um grupo de trabalho, que vem desenvolvendo a construção de princípios norteadores da educação pré-escolar. Esta Divisão promove, bimestralmente, encontro com as professoras e, pelo menos, dois cursos anuais de extensão com temáticas da educação pré-escolar. Procura, no entanto, deixar para a escola a responsabilidade da elaboração dos currículos para uma melhor adaptação à realidade que atende.

Depara-se, porém, a Rede Municipal, com a mesma política de prioridade para o 1º grau, e as pré-escolas abrem e fecham, conforme as necessidades de atendimento à criança com sete anos ou mais.

- Rede Particular

Devido a sua história e sua administração privada, a rede particular apresenta uma estrutura própria e abarca mais de 50% do oferecimento de vagas de ensino pré-escolar. É constituída de pré-escolas isoladas e pré-escolas vinculadas à escolas de 1º e/ou 2º graus.

Cada estabelecimento pré-escolar tem diretrizes próprias, porém autorizadas pela SEED, conforme reza a Deliberação nº 020/78 do CEE. Pelo fato de não haver rigorosa fiscalização, as ações pedagógicas estão sujeitas a toda a sorte de infortúnios. Às vezes, desenvolvendo excelentes trabalhos junto à criança, em outras cometendo verdadeiras catástrofes para o desenvolvimento infantil, quando não existe a consciência da importância de uma prática educativa cautelosa e adequada à criança pré-escolar e a seu meio social.

Para resolver estas questões, o Sindicato das Escolas de 1º e 2º graus do Paraná promoveu algumas ações, a partir de 1985, como encontro mensais e seminários com educadores da pré-escola, a fim de se estabelecer linhas comuns de ação.

No entanto, esta ação integradora é um primeiro passo, que ainda não apresenta resultados alentadores tanto por ser muito recente, como por contar com um número muito pequeno de participantes.

Urge que órgãos governamentais, que têm esta responsabilidade, sigam o exemplo e promovam uma retomada da prática das pré-escolas, tanto da rede particular, como das demais, no sentido de não deixar que a criança seja vítima de um atendimento que a prejudique no seu processo de desenvolvimento e ainda, que a pré-escola, com posicionamentos diversos para a criança, não venha ao invés de democratizar as oportunidades educacionais, ser mais uma forma de promover desigualdades.

O EDUCADOR DA PRÉ-ESCOLA: PERSPECTIVAS E ANÁLISE DE SUA FORMAÇÃO

Esta unidade tem por objetivo demonstrar o papel do professor da pré-escola, mediante análise de sua formação vinculada aos aspectos legais e a realidade prática da pré-escola.

A constante preocupação da sociedade com a melhoria da educação, leva de imediato à focalização de um aspecto essencial - a formação do professor, considerada como um dos pontos críticos do sistema educacional.

Para uma análise desta situação na pré-escola, como em qualquer outro nível de ensino, é importante reportar-se à concepção que se tem de educador, mediante um dos aspectos mais amplos da educação como os posicionamentos pedagógicos assumidos no decorrer da história educacional.

A CONCEPÇÃO DE EDUCADOR E A EVOLUÇÃO DOS ENFOQUES EDUCACIONAIS

O objetivo da análise das correntes pedagógicas é a de se formar um posicionamento do educador coerente com um contexto mais amplo, que abrange os fatos sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais da sociedade. O relato dos enfoques registrados na literatura, por meio da observação das propostas e da prática educacional, demonstra que todas as

teorias educacionais têm apresentado suas contribuições, desde que adotadas coerentemente, contribuindo, assim, para o avanço progressivo das idéias.

Embora sejam diversas as concepções pedagógicas desenvolvidas e assumidas na história da educação, adotar-se-á como ponto de referência o pensamento de LUCKESI, que indica o contexto da pedagogia em quatro momentos básicos e evolutivos: a pedagogia tradicional, a escola nova, a pedagogia tecnicista e a pedagogia para a transformação.⁶¹

Estes posicionamentos estão presentes no ensino pré-escolar, tanto nos preceitos legais como na prática diária do professor e são o reflexo das funções assumidas no ensino pré-escolar. Cabe, portanto, uma análise de cada um desses momentos e uma reflexão sobre suas conseqüências e, a partir daí, que se tentará retirar a concepção de educador da pré-escola.

PEDAGOGIA TRADICIONAL

Tem-se como premissa da pedagogia tradicional a busca da equalização social pelo desenvolvimento da inteligência. Isto implica em um trabalho educacional voltado, prioritariamente, para o lado cognitivo, sendo a escola a fonte do saber que indica os rumos sociais.

Dentro desta perspectiva, a figura do professor equipara-se a de um transmissor de conhecimentos considerados universalmente válidos para os homens. Para LIBÂNEO, esta pedagogia faz parte do pensamento pedagógico liberal e

*... é denominada não-crítica porque não leva em conta as implicações dos determinantes sócio-estruturais da educação, e assim, sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos, de acordo com suas aptidões, para desempenhar papéis sociais requeridos pela sociedade de classes.*⁶²

Na pré-escola, sente-se presente esta concepção nos momentos em que se procura equalizar o social pela compensação de carências da população infantil de classes populares, para que estas entrem num plano de equilíbrio com outras crianças consideradas ideais, ou seja, que possuem um desenvolvimento global harmônico. Desta forma, a pré-escola passa a atender duas populações distintas com um mesmo objetivo educacional - o preparo da criança para a escola.

No momento em que determinados professores labutam pelo desenvolvimento intelectual da criança na tentativa, por exemplo, de alfabetizá-la, preparando-a assim para seu desempenho posterior, deparam-se com problemas sócio-econômicos, de ordem mais complexa e, a pré-escola passa, necessariamente, a assumir um caráter assistencialista na tentativa de suprir problemas alimentares, higiênicos, culturais, etc. Por outro lado, os professores encontram o caminho aberto em crianças que não necessitam destas compensações e iniciam o preparo da criança para o processo escolar que irá percorrer, muitas vezes desenvolvendo antecipadamente conteúdos, atividades e habilidades próprias da etapa posterior.

Estes fatores demonstram que na sociedade estão presentes saberes diferenciados: um, o popular, pertencente à maioria da população, e o outro, o saber elaborado, determinado e assumido pela classe dominante, sobre o qual a escola assume e formula suas bases educacionais.

O professor da pré-escola que procura, por exemplo, alfabetizar uma criança de classe popular, a partir do saber elaborado, que não faz parte do mundo dessa criança, a qual nem está preparada para assimilá-lo, assume as características da pedagogia tradicional. Tenta desenvolver o aspecto cognitivo da criança sem se preocupar com a sua realidade social e individual ou, mesmo que se preocupe, o faz assumindo os valores da classe dominante, tratando a criança com uma concepção abstrata, com bases em outra criança quer seja de classe média ou alta, sem levar em conta os fatores de ordem pedagógica que exigem uma adequação da escola à criança e não o inverso.

PEDAGOGIA DA ESCOLA NOVA

As idéias e os movimentos educacionais que deram origem à Escola Nova trouxeram um novo posicionamento da educação, especialmente com o avanço dos estudos nas áreas sociais e psicológicas. Toma-se como central a idéia do processo psicológico e do desenvolvimento do educando.

Neste sentido, segundo LUCKESI, a educação busca novamente a equalização social, valorizando a atividade e os interesses naturais dos alunos e conseqüentemente, passando a acentuar os aspectos técnico-pedagógicos do ensino.⁶³ O professor acrescenta ao seu papel de transmissor de conhecimentos, atitudes no

vas frente aos alunos, ou seja, adota os princípios escolanou vistas, que, segundo LOURENÇO FILHO, estão situados em quatro ponu tos: o respeito à personalidade do educando e reconhecimento da liberdade do ser humano; a compreensão funcional do processo eduu cacional individual e grupal; a compreensão da aprendizagem pau ra a vida social, e a compreensão de que as características de cada indivíduo são variáveis de acordo com o meio.⁶⁴ A Escola Nova compõe para o trabalho do professor as idéias de liberdade, individualidade e atividade, oferecendo ao educando um preparo amplo para a sua vida. Tal escola, critica LOPES, propõe-se a ensinar tudo: a liberdade, a criatividade, a iniciativa, a expeu riência, a vida enfim, tornando-se uma escola separada da vida da sociedade, estabelecendo um fosso profundo, e por vezes intranu sponível, entre o saber institucionalizado e o saber social.⁶⁵

Neste posicionamento da Escola Nova, a pré-escola encontrou um espaço para se desenvolver principalmente no atendimento das crianças mais privilegiadas. Por ser considerada um níu vel de ensino não-formal, passaram as pré-escolas a possuir ambientes especiais e sua prática educativa apoiou-se sobremodo, no uso de vários recursos materiais a fim de dar à criança oportuu nidades de agir conforme seus interesses e necessidades momentâneas. Uma mesma sala de aula possui materiais e ambientes diversos para a criança ter a liberdade de escolha da atividade, experienciar situações variadas, criar de acordo com o que sente. Neste sentido, o professor estaria respeitando a criança em termos individuais e a educação se processaria pela criança.

Embora a princípio pareça ser a maneira mais correta de se efetuar a educação pré-escolar, não se pode desvincular este processo da estrutura da realidade brasileira. É necessário levar em conta que a maioria das crianças brasileiras é de um nível sócio-econômico baixo e que se este tipo de ambiente e atividades não forem adaptados ao mundo da criança, a escola torna-se ilusória e fantástica. Por outro lado, sabe-se que o ensino de 1º grau tem uma estrutura que difere opostamente deste modelo. Outra questão é a maneira de se tratar a criança em termos individuais, satisfazendo suas necessidades, enquanto sabe-se que a vida a tratará, não raro, coletivamente. Há de se pensar, também, que, embora as atividades sejam variadas, elas são escolhidas e determinadas anteriormente dentro da concepção do que é mais útil para a criança. Porém, como saber o que é útil à priori? Então, mesmo a liberdade de escolha é camuflada pelo saber institucionalizado, descontextualizado.

Na realidade, em vistas da pedagogia tradicional, um grande avanço foi dado, um passo longo e difícil de ser atingido. Porém embora seus princípios sejam válidos e coerentes com a ação pedagógica, a prática ou a maneira de processá-los, não estão adaptados à realidade brasileira. Faz-se necessário repensar, redefinir e encontrar alternativas mais coerentes com a real conjuntura social.

PEDAGOGIA TECNICISTA

Acoplada, ou não, às duas correntes pedagógicas citadas, está, a pedagogia tecnicista, a qual centraliza seus objetivos no rendimento do sistema, do aluno e da sociedade, buscando fazer de

todos os cidadãos participantes ativos e especializados para o bom andamento da sociedade. O professor é antes de tudo um técnico que domina a sua arte em prol de um trabalho eficaz e eficiente. Verifica-se, conforme esclarece KUENZER, que a pedagogia tecnicista tem *"como preocupação fundamental o ajustamento dos objetivos do ensino às demandas sociais dentro de critérios de maximização dos rendimentos e minimização dos custos. O problema da educação passa a ser fundamentalmente uma questão metodológica e as relações educação e sociedade não são postas em questão."*⁶⁶

Encontram-se muitas pré-escolas e evidentemente professores destas que seguem os princípios da pedagogia tecnicista. Talvez este fato se dê pela ênfase metodológica abordada nos cursos de formação ou, pelo uso de livros didáticos e materiais de apoio pedagógico que comumente são explorados pelo professor como base para suas aulas. A utilização de tais materiais pode trazer sérios problemas na medida em que não se leve em conta uma série de fatores como: os objetivos a que se destinam, a hora exata de serem aplicados e, principalmente, a sua adequação e adaptação à realidade individual e social a que se destina.

A riqueza de técnicas e materiais da pré-escola se tornou um fato comum como o uso de folhas mimeografadas e papéis dos mais diversos tipos; a utilização de lápis de todas as formas, tamanhos e cores, pincéis e tintas para serem explorados em técnicas artísticas variadas; manuseio de jogos educativos de uso individual ou grupal onde a atividade do aluno é mínima, embora o material seja o mais completo possível. É a filosofia da sociedade de consumo!

Com isto o professor demonstra atividade de seus alunos. Os pais, satisfeitos observam os frutos do trabalho de seus filhos, mas na maioria dos casos não se põe em questão a qualidade pedagógica das atividades desenvolvidas.

Não se nega que o professor da pré-escola possa e deva utilizar técnicas para o desenvolvimento de atividades dos alunos. A técnica e os métodos têm sua validade desde que não sejam encarados como fim, mas que a utilização destes seja o meio para se atingir um trabalho pedagógico, adaptado coerentemente à realidade a que se destina.

PEDAGOGIA PARA A TRANSFORMAÇÃO

Esta é a concepção mais recente na educação, principalmente no Brasil, atribuindo finalidades sociopolíticas ao projeto de desenvolvimento humano. A afirmativa de que a educação esteve e está a serviço do sistema social e que reproduz o próprio sistema, trouxe à tona novas perspectivas educacionais. O professor é colocado como um ser político, não-neutro, cuja prática conduz os seres humanos para caminhos especificados. Estudos recentes já demonstram diversificações dentro desta mesma concepção, conforme afirma LIBÂNEO, mostrando que são três as versões dentro desta linha: a pedagogia libertadora, a libertária e a dos conteúdos culturais.⁶⁷

A pedagogia libertadora, baseada em Paulo Freire, com uma retomada, busca atingir uma educação popular. Porém, é apontado por LIBÂNEO que a valorização maior ficou sobre o processo de ensino o qual deveria adaptar-se à população e com isto o produto, ou sejam, os resultados não foram tão valorizados.

Como uma segunda versão, o autor coloca a pedagogia libertária como proposta autogestionária e antiautoritária, em busca da democratização. Com isso, o que se deu é que ficou mais valorizada a apropriação do conhecimento do que propriamente a aquisição deste.

Por fim, é apontada a última versão, que é a adotada pelo autor - a pedagogia dos conteúdos culturais, assimilados criticamente e reelaborados como instrumento de elevação do povo. Esta versão pretende o confronto dos conteúdos representativos da cultura com a experiência concreta dos alunos, resultando num conhecimento reelaborado. Como mediador entre o aluno e a cultura está o professor que deve estar encaixado neste processo de desenvolvimento, visado pela pedagogia para a transformação.

Algumas experiências, como os Programas da COEPRE, apresentados anteriormente, vêm sendo desenvolvidas na pré-escola, onde ao mesmo tempo em que se trabalha a criança, envolve-se a comunidade num sentido de troca de informações, objetivos, necessidades e até recursos humanos para a ação pedagógica.

Embora este princípio caiba dentro da pedagogia para a transformação, nem todos os trabalhos situam-se dentro do mesmo enfoque.

Experiências de ensino pré-escolar que, por exemplo, negam processos sofisticados de ensino e com isto usam materiais da comunidade, explorando o meio em que a criança vive, suas experiências e vivências, situam-se dentro da visão da pedagogia libertadora. Realmente, este tipo de experiência vem de encontro a uma necessidade da criança e faz com que a educação se

processe naturalmente. No entanto, é necessário salientar que os resultados devem ser medidos de acordo com o que foi trabalhado e não em termos comparativos com experiências que utilizam métodos tradicionais. O risco destas experiências está na desvinculação desta pré-escola com o 1º grau, onde as expectativas, na maioria das vezes, são outras.

Dentro da perspectiva da pedagogia libertária, que nega o autoritarismo de programas vindos de cima para baixo, ou seja, programas baseados no desenvolvimento de uma criança privilegiada que busca o saber elaborado, a pré-escola buscaria um programa de acordo com o saber da população. Além disto, por defender a autogestão, a responsabilidade do desenvolvimento destes programas estaria nas mãos de pessoas da própria comunidade, o que dificulta muitas vezes o trabalho pedagógico quando estas não estão preparadas convenientemente.

O sentido da pedagogia para a transformação dentro da visão da pedagogia dos conteúdos culturais se faz, na pré-escola, na medida em que, mediante a investigação sobre a realidade do aluno, para detectar seus interesses e necessidades, propõe-se um trabalho, a partir desta realidade analisada, deste saber do aluno, buscando o desenvolvimento de conteúdos pedagógicos necessários para a criança. Assim, é facilitada a captação e reelaboração do conhecimento em fatos e situações novos.

CONCEITO DE EDUCADOR DA PRÉ-ESCOLA

Tendo as concepções pedagógicas, conforme visto, linhas diversas e até divergentes, é claro que o papel do educador da pré-escola pode também ser entendido de formas diversas.

O conceito de educador, seja em qualquer nível de atuação, vem embutido em uma série de elementos mais amplos de caráter filosófico, social, político, cultural e educacional que se vão alterando com o decorrer dos tempos, nas adoções de linhas pedagógicas assumidas oficialmente ou extra-oficialmente, em decorrência de estudos de pesquisadores que seguem pensamentos diversos.

Portanto, conceituar educador não é uma tarefa simples. Seu papel não está universalmente delineado e nem mesmo sua importância é considerada de forma unânime, pois há quem defenda e afirme como GUSDORF que *"o segredo de ser mestre é em primeiro lugar admitir que não há mestre. Neste sentido os mestres menos autênticos são aqueles que do alto de uma autoridade abusam de outrem e logram-se sobretudo a si mesmos"*.⁶⁸ De forma mais radical encontra-se ILLICH que, ao negar a escola como tal, afirma: *"os alunos realizam a maior parte de sua aprendizagem sem os, ou muitas vezes, apesar dos professores"*.⁶⁹

De maneira mais ponderada está o pensamento de SNYDERS que, analisando Illich, afirma que este tem razão em apontar os perigos da escola ser engolida pelas tendências conservadoras. Essencial é ter em mente a idéia de transformação, a fim de que a escola sobreviva e que o docente busque o seu papel de renovação como um ponto de apoio sólido.⁷⁰

Adota-se, neste estudo, como educador, o conceito elaborado pelo grupo de trabalho do Encontro Regional da SESU/MEC , realizado em outubro de 1983, e indicado por GRINSPUN que diz:

Educador é o profissional que domina um conteúdo específico, sólida e criticamente; favorece o crescimento pessoal e grupal; domina uma adequada instrumentalização técnica e é capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere, assumindo, assim, seu compromisso histórico.

Este conceito situa-se dentro da concepção de pedagogia para a transformação, salientando a importância do domínio de conteúdos, suporte fundamental do papel do professor, aliado ao apoio técnico-pedagógico, adaptado convenientemente a uma dada realidade. Pela sua abrangência, tal conceito cabe em qualquer nível de ensino, inclusive para o professor pré-escolar, e traz um caráter conciliador entre as diversas tendências pedagógicas, visto unir o necessário embasamento cultural e o preparo técnico, num comprometimento pedagógico frente a uma realidade em permanente transformação, sem esquecer de levar em conta as necessidades, interesses e características do objeto central de seu trabalho - o aluno, ou melhor, a criança pré-escolar.

De onde surge este educador? Na realidade um educador não se faz sozinho. Embora seja imprescindível trazer consigo tendências para a área de atuação, bem como traços pessoais importantes para o desenvolvimento do trabalho e interesse pela edu-

cação pré-escolar, é necessário percorrer um caminho de formação profissional específica, de acordo com o qual, seu trabalho será direcionado. Sumamente necessária, entretanto, é a evolução do trabalho que se dá com a experiência do dia a dia, na troca de experiências profissionais, permitindo o aperfeiçoamento constante.

Porém, a base é a formação profissional, a qual se analisará a seguir.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES: IMPLICAÇÕES QUANTO A PRÁTICA DA PRÉ-ESCOLA

Ao tempo em que se observa uma história recente da formação do professor, sabe-se que sua figura esteve presente no decorrer de toda a história da humanidade.

A tentativa de se organizar e legitimar um quadro de formação para o magistério levou a uma situação complexa, na busca da adequação das situações reais com uma formação adequada.

A política atual relativa à formação de professores encontra-se na Lei nº 5692/71 de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, bem como na Lei nº 5540/68 de Reforma do Ensino Superior, que aborda sobre a formação do licenciado e dos especialistas em educação e ainda, em alguns pareceres sejam do Conselho Federal de Educação-CFE ou dos Conselhos Estadual de Educação-CEE.

Quanto à formação do professor da pré-escola, a história da educação brasileira mostra que surgiram momentos distintos que foram, e vêm se adaptando, ou não, ao quadro educacional do país.

Mediante de uma retrospectiva histórica da formação do professor da pré-escola no Brasil, e especificamente, no Paraná, demonstrar-se-á as perspectivas e influências desta formação para a prática da pré-escola.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL

A situação da formação para o magistério pré-escolar no Brasil pode ser analisada por meio de alguns pontos como as experiências isoladas de educadores na tentativa de oferecer maior qualidade ao ensino pré-escolar frente as necessidades da população, posicionamentos teóricos de alguns educadores em prol do ensino pré-escolar, planos de diversos organismos institucionais ou ainda por meio da própria legislação nacional.

A experiência pioneira de formação do professor pré-escolar de que se tem notícia foi descrita por SOUZA afirmando que, em 1896, foi instalado o primeiro jardim de infância de São Paulo, na antiga Escola Normal da Praça, pelo então diretor Gabriel Prestes, em um prédio nos fundos da escola e entregue aos cuidados da professora Rosinha Nogueira Soares, a qual fez funcionar o primeiro curso de formação de professoras de classes infantis, na época denominado curso para jardineiras.⁷²

Não se tem notícia sobre o desenvolvimento deste curso, embora suponha-se que seguisse a filosofia de Fröebel, visto ter aquela professora estudado na Europa o pensamento fröebeliano e ter dirigido o *Kindergarten* na Bélgica. Há de se admirar tal experiência primeiramente, por ser pioneira, o que supõe uma luta árdua e até idealista, em defesa da pré-escola e pela quali

dade da formação do docente para nela atuar. Outra admiração pelo evento deve ser registrada pois, na época, sabe-se das precariedades da situação educacional no Brasil, que ainda engatinhava na tentativa de esboçar um plano de formação de professores.

Alguns estados começavam a citar que o preparo do professor da pré-escola se faria nos cursos de formação do professor primário. Isto acarretava, sem dúvida, um problema no atendimento da criança pré-escolar pois, se não havia um preparo específico para tal, ou se agia intuitivamente, utilizando o auto-didatismo, ou seguia-se os padrões do ensino primário. Significativo, também é o fato de ser indicado que as pré-escolas atendessem a população carente, o que acrescido pela falta de preparo específico para a educação da criança pré-escolar, poderia o professor dirigir-se somente para a função assistencial.

O quadro de formação de professores no Brasil realmente não estava definido e constituía-se num problema de grande repercussão nos meios educacionais, como se observa no Manifesto dos *"Pioneiros da Escola Nova"*, em 1932:

... O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico e, às vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de to-

*dos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades.*⁷³

Como se observa, a formação do professorado em geral já trazia uma série de problemas, e em relação a pré-escola a questão era ainda mais séria pois, este nível mal começava a aparecer no contexto do sistema educacional brasileiro.

O Manifesto dos Pioneiros foi um passo importante e apresenta, ainda hoje, pressupostos importantes, que vêm sendo retomados, para definir o plano educacional brasileiro coerente com a realidade e a formação qualitativa do professor.

Além do Manifesto dos Pioneiros, houve outras mobilizações no país, na tentativa de se definir um Plano Nacional de Educação. Assim, em relação a formação do professor da pré-escola, Isaías Alves, membro do Conselho Nacional de Educação declara, em 1936, posicionando-se diferentemente da forma indicada no Manifesto dos Pioneiros, que a preparação de professores de Jardim de Infância deveria basear-se num curso secundário completo. Não oferece maiores esclarecimentos porém, ressalva que, pela precariedade do ensino primário, o ensino público deveria instituir Jardins de Infância como exemplo, modelo, orientação ou estímulo, mas que as iniciativas posteriores deveriam ser deixadas a encargo de escolas particulares, associações, fábricas e instituições de caridade.⁷⁴

Sente-se com esta afirmação, primeiramente, que se começa a preocupação em formar especificamente o professor da pré-escola porém, por outro lado, fica claro que o poder público, embora acredite na pré-escola pois, indica que se qualifiquem professores, não viabiliza o patrocínio deste nível de ensino, deixando que outros setores se responsabilizem pelo atendimento da criança.

Em 1937, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP, com a finalidade de repensar a educação em todos os seus níveis. Este órgão contribuiu grandemente para a formação de professores. Inicialmente, devido à descentralização do ensino para os estados, aquele órgão promoveu a elaboração de um panorama geral da organização do ensino primário e normal de cada Estado brasileiro. Deste trabalho surgiu a necessidade de atuação imediata do INEP, a fim de diminuir os graves problemas de preparação qualificada de pessoal docente. Situa-se aqui, a grande contribuição para o preparo de professores pré-escolares feito por meio de cursos, seminários e estágios de professores leigos ou normalistas, no sentido de possibilitar um melhor desempenho de sua tarefa docente.⁷⁵

Foi de grande valia a atuação do INEP, porém caracterizou-se como uma ação remedial, enquanto os problemas continuavam a existir.

Tanto a situação da pré-escola como da formação de seu professorado, ficaram incertas até o ano de 1946, quando o Ministério de Educação e Saúde promulgou o decreto-lei nº 8530 da Lei Orgânica do Ensino Normal. A lei, em seu artigo 10 indicava que

a formação de professores para a pré-escola se faria em cursos de especialização de ensino normal.¹⁷ Foi a primeira tentativa legal de se oferecer ao professor da pré-escola uma visão mais específica do aluno e da etapa de escolaridade que iria atender.

Assim, começaram no Brasil, a surgir as primeiras experiências próprias para a formação do professor da pré-escola.

A primeira experiência concreta neste sentido foi em 1949, citada por RIZZO, onde Heloisa Marinho foi convidada a trabalhar no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, no Centro de Pesquisas da Criança, e criou, nesta escola, o curso de formação de professores pré-escolares, que funciona até os dias de hoje.⁷⁶

O Curso de Especialização em Educação Pré-Primária tinha a duração de dois anos, sendo realizado após o curso normal e considerado como curso de nível superior. A ênfase maior deste curso era a pesquisa experimental de psicologia infantil, aliada à formação intelectual necessária e a formação de vida. O objetivo era conhecer e avaliar o desenvolvimento infantil para servir de base de organização das atividades no jardim de infância e não ministrar a instrução formal. Embora, com bases praticamente exclusivas de psicologia, o princípio proposto estava de acordo com a função pedagógica, segundo a qual, a escola nasce a partir da criança.

Após vários anos de trabalho no Curso de Especialização e de constantes pesquisas, MARINHO escreve que *"os ensinamentos ministrados no curso supriam necessidades da infância de nossas escolas primárias. O atraso de desenvolvimento de alunos de sete anos exigia métodos de educação pré-escolar"*.⁷⁷

Embora o objetivo não fosse modificar a ação positiva que vinha se obtendo e sim, ampliar os princípios pedagógicos para a escola primária, percebe-se que, pelo depoimento apresentado, a função da pré-escola deixou de ser a pedagógica, com objetivos e finalidades próprias, voltando-se para a idéia de que , por seu intermédio, poder-se-ia solucionar os problemas da escola, ou seja, a pré-escola passou a assumir um novo papel, o de preparar a criança para o ensino posterior.

Outras experiências seguiram-se às de Heloisa Marinho. Tem-se notícias, em 1951, de funcionamento de outros cursos de especialização em educação pré-escolar. Um deles ministrado no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo, e outro, em Pernambuco.⁷⁸

Além dos cursos de especialização promovidos com total amparo legal, outras formas de preparar o professor da pré-escola foram surgindo como é o caso da Organização Mundial para Educação Pré-escolar-OMEP.

A criação do Comitê Nacional Brasileiro da OMEP, em 1953, trouxe nova força na luta pela qualificação do professor da pré-escola. A equipe fundadora, segundo KRAMER, elaborou um plano que objetivava a preparação de moças que iriam trabalhar com crianças desprivilegiadas economicamente, que formavam a grande massa de crianças em idade pré-escolar. Desta forma, iniciaram-se os cursos de preparo de professores pré-escolares nos Colégios Bennett e Jacobina.⁷⁹

Assim, o trabalho da OMEP veio dar um novo enfoque à formação do professor da pré-escola, ou seja, um preparo do professor não só a nível técnico-teórico do ensino pré-escolar, mas uma tentativa de adaptá-lo à realidade da criança brasileira.

Em 1961, foi promulgada a lei nº 4024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que não trouxe novidades sobre a formação do professor da pré-escola pois seguia a mesma linha apontada pela Lei Orgânica do Ensino Normal, ou seja, a formação do professor pré-primário se fazia por meio de cursos de especialização, como complemento do 2º grau realizado nas Escolas Normais (art. 55).⁸⁰

Com a consolidação da lei nº 4024 os cursos de especialização para professores de Jardim de Infância foram se ampliando pelos estados e adquirindo um lugar mais estável.

Lamentável é de se constatar que, dez anos mais tarde, a lei nº 5692/71, de reforma do ensino de 1º e 2º graus, retrocedeu no tempo e praticamente ignorou a formação de professores para o ensino pré-escolar.

Embora a lei trouxesse com clareza um quadro de formação de magistério para os níveis de 1º e 2º graus, com uma filosofia de conciliação entre o real e o ideal, seguindo princípios de excelência e progressividade, é notória a omissão quanto à formação do professor para a pré-escola.

Essa omissão veio a ser corrigida mais tarde, por pareceres e indicações do Conselho Federal de Educação, que passaram a ditar as normas de formação de professores para a pré-escola, conforme será verificado.

O Parecer nº 45/72, do CFE, esclarece que a preparação do professor do maternal e jardim de infância deverá ser efetuada numa 4a. série do 2º grau na habilitação de magistério para o primeiro grau.⁸¹

O simples fato de fazer esta referência deixou as instituições de ensino que ministravam os cursos de especialização, conforme a legislação anterior, a lei nº 4024, tranquilas, mas ao mesmo tempo, apreensivas quanto as normas desta preparação.

No mesmo ano de 1972, o CFE aprova o Parecer nº 355/72 que esclarece que a 4a. série do 2º grau equivale ao curso de Estudos Adicionais indicado na lei nº 5692/71 somente como preparo de professores habilitados à lecionar da 1a. à 4a. série do 1º grau para atuarem na 5a. e 6a. série deste grau.⁸²

Assim, observa-se que o preparo do professor da pré-escola continua a ser entendido como era anteriormente, ocorrendo apenas uma mudança de nomenclatura - de curso de especialização passou a ser curso de Estudos Adicionais.

A Indicação nº 45/74, do CFE, indica aos sistemas que se já ampliada nos cursos de formação de professores, a oferta de habilitação para o ensino pré-escolar.⁸³

Esta indicação traz, em seu todo, uma clara política de atendimento à criança pré-escolar de forma que o ensino pré-escolar tenha como função básica a compensação de carências das crianças menos privilegiadas, com o intuito de evitar os problemas graves e alarmantes de fracasso escolar na 1a. série do 1º grau, conforme visto anteriormente.

Com isto, de forma implícita, é indicado que os cursos de estudos adicionais trabalhem em função da educação compensatória.

O Parecer nº 1600/74, do CFE, trata especificamente da formação do professor da pré-escola e define que para esta formação estão abertos dois caminhos:

- a formação no 2º grau, em Estudos Adicionais ou numa 4a. série diversificada;
- a formação em nível superior.⁸⁴

A novidade trazida parece ser a formação em nível superior. Porém o mesmo parecer, em seu teor, trata especificamente de apontar diretrizes curriculares para os cursos de Estudos Adicionais, apresentando assim as quatro grandes matérias que devem ser desenvolvidas no preparo do professor da pré-escola:

1. Fundamentos da educação pré-escolar, abordando os aspectos histórico, legal, filosófico e social;
2. Desenvolvimento do pré-escolar, sob os aspectos biológico e psicológico do pré-escolar;
3. Didática da educação pré-escolar, e
4. Prática da educação pré-escolar, incluindo estágio supervisionado.

Acrescenta-se a estas matérias um conjunto de atividades de acordo com o que propõe o artigo 7º da lei nº 5692/71. São elas: recreação e jogos, educação artística, nutrição e higiene do pré-escolar e formação moral e cívica do pré-escolar.

Em uma primeira análise deste rol de matérias, sente-se que são dadas diretrizes gerais que abrangem um todo de estudos referentes a pré-escola. Porém, como em qualquer ato existe uma postura política, é necessário esclarecer que o Parecer nº 1600/75 traz em seu corpo a filosofia de educação compensatória como meio de prevenir a evasão e repetência na 1ª. série, ou seja a mesma filosofia que permeava a defesa da pré-escola pelo Ministério de Educação e Cultura na década de setenta.

Por outro lado, sabe-se que é pela implementação do currículo proposto pelos cursos de Estudos Adicionais nas escolas, com a devida autorização pelos sistemas estaduais de educação, que se poderá fazer uma análise e avaliação de como as diretrizes apontadas pelo citado Parecer se refletiram e refletirão na formação do professor e, conseqüentemente, na sua prática profissional na pré-escola.

A Indicação nº 67/75, do CFE, aprova matéria pertinente aos "*estudos superiores de educação*" elaborada pela Comissão Especial de Currículo.

Como o Parecer nº 1600/75 do CFE não traz comentários acerca do caminho aberto para formar professores de pré-escola à nível superior, a Indicação nº 67/75 vem mostrar que sem colocar em prejuízo as áreas previstas de planejamento, administração, inspeção, supervisão e orientação educacional do Curso de Pedagogia e havendo condições de mercado de trabalho, a formação superior de professores para os anos iniciais de escolarização, que inclui a educação pré-escolar, poderá ser feita em cursos de duração curta ou plena com vistas ao ensino por atividades.

A colocação da formação do professor da pré-escola a nível superior tem uma razão específica de ser, visto que, desde o final da década de setenta até o momento atual, ocorreram constantes mobilizações para reformulações dos cursos de Pedagogia, inclusive com organização de seminários regionais no sentido de repensar e apresentar propostas de reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação.

A partir destes seminários regionais, foi realizado um trabalho promovido pelo Ministério de Educação e Cultura, Secretaria da Educação Superior e o Comitê Nacional Pró Formação do Educador, em 1982, no Rio de Janeiro, com representantes das diferentes regiões do país, a fim de sintetizar as propostas apresentadas nos seminários regionais. A síntese produzida demonstra que não há um posicionamento unânime quanto aos rumos que devem tomar os cursos de formação de recursos humanos para a educação. Em relação à formação de professores para a pré-escola, um dos pontos mais discutidos foi a carência de qualificação profissional para esta área, o que deu origem a algumas propostas regionais que resultaram na mudança de tônica dos cursos de Pedagogia. Este, que vinha formando especialistas da educação, é repensado no sentido de melhor qualificar o professor. Desta forma, surgem as propostas de se oferecer a habilitação de magistério na área pré-escolar a nível superior, nos Cursos de Pedagogia.⁸⁶

Assim sendo, alguns cursos de Pedagogia vêm sendo reformulados, acrescentando novas habilitações que conduzem a formação de professores para diversas áreas. No caso da habilitação

para a pré-escola, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em São Paulo, foi a pioneira em propor a licenciatura curta em Educação para o pré-primário, aprovada pelo Parecer nº 2702 do CFE, em 1977.⁸⁷

O Conselho Federal de Educação, por não ter ainda uma Indicação específica que ofereça diretrizes para a habilitação de magistério para a pré-escola, parece seguir o posicionamento declarado de *"aprovar os projetos inovadores que têm sido encaminhados ao CFE por iniciativa das próprias instituições, por considerar que estas experiências contribuirão com elementos novos e válidos para o reexame da questão, ou seja, uma nova concepção para o Curso de Pedagogia"*.⁸⁸

Assim sendo, estava aprovada pelo CFE a habilitação para o magistério pré-escolar, até o ano de 1984, nas seguintes instituições de ensino superior:

- Pontifícia Universidade Católica de Campinas - SP.
- Instituto Educacional Piracicabano - SP.
- Universidade Federal de Santa Maria - RS.
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS.
- Universidade Federal do Pará - PA.
- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - MS.
- Centros Integrados de Ensino Superior de Ijuí - RS.
- Instituto de Ciências Sociais de Americana - SP.
- Instituto Unificado Paulista - SP.
- Universidade Federal de Santa Catarina - SC.

- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- RS.⁸⁹

Com este número expressivo de instituições de nível superior oferecendo uma formação para o professor da pré-escola, sente-se que os grandes centros urbanos e, em especial, as capitais dos Estados clamam professores com maiores possibilidades de desempenho, que poderá ser assegurado com cursos de 3º grau. No entanto, é evidente que em locais mais desprovidos de estrutura educacional, como muitas cidades do interior dos Estados, a formação em nível de 2º grau continuará sendo a mais elevada.

É necessário aprender a conviver com este paralelismo para poder adequar a educação à conjuntura brasileira.

O Ministério de Educação e Cultura preocupado com a área da educação pré-escolar lançou, em 1981, o Programa Nacional de Educação Pré-escolar que trouxe mudanças na prática do professor da pré-escola e veio ao mesmo tempo redimensionar a questão da qualificação profissional do professor.

Em relação ao professor da pré-escola, o Programa em questão indica que:

Considerando que toda pessoa que interage com a criança exerce uma influência em sua formação, deve-se prestar a devida atenção na preparação dos recursos humanos para a educação pré-escolar: o professor, os pais, os monitores, serventes e outros envolvidos no atendimento à criança.

*Uma adequada política de apoio aos professores, bem como de formação e treinamento que leve em consideração os aspectos sócio culturais das famílias e comunidades fazem parte das condições do êxito que se almeja para esse nível da educação.*⁹⁰

Sendo dado ao Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL, a promoção e execução do Programa, passou-se a um repensar da ação educativa, considerando-a como uma ação comunitária na busca de soluções para a expansão do atendimento educacional ao pré-escolar. Nesta visão, tanto as instituições como a população podem ser vistas como educador e educando, sendo que a população é encarada como aquela que sabe o que quer e indica como e para onde ir e, as instituições colocam as propostas educativas advindas da população. O trabalho direto com as crianças é feito por um monitor, de preferência que tenha a formação exigida para o professor de pré-escola, senão aponta como alternativa o uso de monitores de qualquer nível de escolaridade, com a exigência de ter experiência com crianças e pertencer a comunidade. É indicado que a avaliação e acompanhamento do Programa se faça pela supervisão com atividades diretas, com visitas periódicas às instituições e treinamento básico de 40 ou 96 horas, dependendo do nível de escolarização do professor, ou em atividades indiretas por meio de correspondência mensal ao monitor e envio de publicações de apoio pedagógico.⁹¹

Do Programa proposto, podem ser retirados para a análise dois pontos essenciais: a mudança de concepção de educação pré-escolar e a presença de monitores para o desenvolvimento da proposta.

Quanto ao primeiro ponto analisado na unidade anterior, observa-se que a mudança de enfoque pedagógico se deu como uma alternativa de atender um maior número de crianças, estendendo a pré-escola às crianças de baixa renda que dificilmente teriam

acesso a essa educação, por faltarem escolas do poder público , por falta de interesse dos pais e pelos gastos que se teria em escolas particulares.

Dando oportunidades para a mobilização da comunidade no sentido de requerer instituições de ensino pré-escolar e oferecendo subsídios para que esta se concretize e o ensino se faça a partir desta realidade da criança, a filosofia que norteia essa ação é a da Pedagogia para a transformação, tão necessária e importante para a realidade brasileira.

Por outro lado, o uso de monitores pode ser desastroso para a própria filosofia norteadora do Programa uma vez que , admitindo-se a atuação de professores leigos a qualidade da educação decai. As conseqüências negativas podem ser imaginadas porque um trabalho de ação comunitária na busca de transformação pode parecer simples na medida em que se pense somente na exploração do saber popular. O professor tem um papel importantíssimo de trabalhar a partir do saber popular e ir adiante , oferecendo bases para o desenvolvimento da criança para que esta possa transformar-se. Este papel do professor não é tão simples de ser assumido. Faz-se necessário uma formação pedagógica profunda, que abranja não só a técnica de como fazer mas também, um redimensionamento da ação em função da aquisição de uma consciência crítica da educação e da sociedade. E, não serão cursos de treinamentos que darão aos professores ou monitores este posicionamento. Concorda-se com COOMBS, em sua afirmativa de que aquilo que pode parecer um aperfeiçoamento de profess

sores talvez não passe de um meio de aperfeiçoamento de rótulos, que na realidade não correspondem a uma melhoria da competência profissional.⁹²

Portanto, o Programa Nacional de Educação Pré-escolar abre precedentes a todas as recomendações do próprio MEC e da comunidade científica que, a sofridos passos, conseguiram estruturar a formação do professor da pré-escola notando-se, pois, um retrocesso. Conforme afirma FRANCO, a substituição de professores qualificados por monitores, se de um lado representa um barateamento dos custos, por outro, traz conforme a maior parte das experiências, deficiências no atendimento pedagógico.⁹³

Seria mais interessante talvez, não se propor metas tão altas em termos do número de crianças a serem atingidas, mas que se buscasse um trabalho de qualidade com a utilização de professores qualificados, o que acarretaria em transpor gastos do aluno para o professor, ou ainda, quem sabe, diminuindo-se os treinamentos diretos e indiretos, sobrariam mais verbas que poderiam ser destinadas ao pagamento de pessoal, já que este parece ser o maior impecilho para contratar professores qualificados.

Nesta visão evolutiva da situação nacional, quanto à formação do professor da pré-escola, sente-se uma luta árdua, de quase um século, que privava o ensino pré-escolar de professores capazes de uma prática realmente pedagógica, científica e eficiente.

Embora os caminhos estejam abertos para dar oportunidade de preparo para o professor, alguns pontos essenciais precisam ser reforçados e, em especial, a qualidade dos cursos de forma-

ção, pois o preparo do professor depende, em primeira linha, do tipo de educação a ser realizada. Sendo assim, é necessário não apenas abrir cursos de formação de professores de pré-escola mas, definir o que se espera de uma pré-escola, seus objetivos, sua ação e isto implica também em repensar o 1º grau e todos os outros que lhe seguem.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRÉ-ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ

A análise que se segue tem por objetivo demonstrar a evolução do ensino pré-escolar e a formação de professores para este ensino no estado do Paraná.

A intenção de colocar esta análise destacada da nacional decorre da necessidade de valorizar as ações deste Estado, preservando-se, assim, a história educacional do Paraná, que se apresenta praticamente perdida, a não ser por um ou outro documento, livro ou periódico encontrado com grandes dificuldades .

O ensino pré-escolar no Paraná traz alguns dados peculiares, como por exemplo, que a escola pré-escolar pioneira no Brasil se deu em 1862, em Castro, no Paraná. A mesma foi criada , segundo ERICHSEN, por Emília Erichsen, seguindo o que viu e aprendeu na Europa sobre a filosofia e prática da educação pré-escolar elaborada por Fröebel.⁹⁴

Em 1904, o presidente do Estado, Dr. Vicente Machado , inaugurou oficialmente o primeiro jardim de infância no Paraná, seguindo os moldes de ensino utilizados por Emília Erichsen.

Mais tarde, depois do falecimento desta professora, em homenagem ao pioneirismo daquela educadora, Xavier da Silva fundou o jardim de infância Emília Erichsen, estabelecimento modelo do ensino pré-primário.

Curitiba, em 1904, possuía então um jardim de infância destinado a crianças de famílias ricas e, segundo WACHOWICZ, o inspetor escolar considerava ser necessário fundar mais escolas de jardim de infância, principalmente para filhos de operários e rústicos que mais necessitavam corrigir a educação recebida no lar.⁹⁵

Em 1907, foi estabelecido que o ensino infantil, ministrado no jardim de infância da capital e nos que viessem a ser criados, fariam parte do ensino público, mantido oficialmente pelo Estado.⁹⁶

Estando os jardins de infância instalados, a preocupação com o professor para tal área começou a ser pensada e, em 1917, foi elaborado o Código de Ensino do Estado do Paraná. Este documento legal, reservava três capítulos especiais ao ensino infantil, dividido em escolas maternas, destinadas aos filhos de operários e, em jardins de infância (Anexo 1).⁹⁷

É satisfatório encontrar-se, em data tão distante, referências especiais para o ensino pré-escolar e de ter sido o Paraná um dos primeiros Estados que procuraram dar uma unidade ao sistema educacional, tendo como base a educação pré-escolar.

Pelo Código de Ensino, observa-se a intenção de atender as crianças de baixa renda, a fim de obter um equilíbrio destas com as crianças de nível econômico mais alto, assumindo, assim, as escolas maternais, uma função assistencialista, inclusive com o objetivo de atender a criança quanto à alimentação e vestuário.

Os jardins de infância, por sua vez, traziam delineada a função preparatória, visando suavizar a transição entre o lar e a escola, preparando convenientemente as crianças para o curso primário.

A preocupação com a qualificação do professor era também exposta no Código de Ensino, indicando a exigência da formação em Escolas Normais, tanto para a professora diretora como para a professora adjunta. Contudo, sabe-se que a ênfase das Escolas Normais, estava muito aquém do preparo para o ensino primário, para crianças de sete a 14 anos, quanto mais para a criança do ensino infantil, conforme demonstra PILOTTO, ao afirmar que as Escolas Normais, embora fossem tomando forma desde 1857, tinham seus rumos ainda pouco definidos, com particular ênfase no ensino propedêutico e uma parcela pedagógica mínima.⁹⁸

É importante mencionar o Código de Ensino porquanto, o mesmo continuou a ser a base de organização do ensino no Estado do Paraná durante muitos anos e seu conteúdo, apenas com poucas alterações, foi reforçado em outras leis, decretos e atos que lhe seguiram.

Em relação a formação do professor da pré-escola, as legislações seguintes confirmaram o princípio de formar este professor juntamente com o professor da escola primária, como aponta o decreto nº 6150, em 1938, em seu artigo 7º, que diz "*A formação de professores destinados ao ensino primário e pré-primário no Estado é feita nas Escolas de Professores, devendo existir, anexa a cada um dos ginásios, mantidos pelo governo estadual, uma escola desse gênero*".⁹⁹

Neste época, no entanto, o ensino normal já estava mais estruturado para formar professores, com disciplinas exclusivamente de formação profissional, desenvolvidas no decorrer de dois anos letivos (Anexo 2). Tais disciplinas, embora não fossem exclusivamente dirigidas à pré-escola, como nem seria o caso, visto ser um curso preparatório para o ensino primário e pré-primário, traziam oportunidades de inferências pois, os alunos estudavam a psicologia infantil, puericultura, higiene escolar, sociologia educacional, desenho, modelagem, trabalhos manuais, música, educação física e, o que é mais importante, segundo o artigo 10 do decreto 6597/38, era obrigatória a prática de ensino no jardim de infância, realizada na escola de aplicação.¹⁰⁰

Depois destes dados não se tem notícias de modificações quanto a formação do professor de pré-escola no Paraná, nem mesmo com vigência da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946, que propôs cursos de especialização para professores da pré-escola.

Em 1962, a Secretaria de Educação e Cultura, com uma organização sólida, sugeriu programas de ensino médio e indicou a disciplina de Didática da Educação pré-primária e seu respectivo programa (Anexo 3) para ser desenvolvida na 2a. série das Escolas Normais Secundárias.¹⁰¹

Foi um passo a mais para dar ao professor da pré-escola maior fundamentação em seu trabalho, porém longe ainda de uma formação específica, tal como já vinha ocorrendo em outros Estados do país com total amparo legal.

A sugestão trazida no programa oferecia uma visão geral, desde a conceituação de pré-escola, seus métodos tradicionais, a visão da criança e do professor, as atividades e programas, até a orientação para a regência em jardim de infância. Era um programa amplo e, por isto mesmo, muito extenso para ser dado em apenas uma disciplina. Este mesmo programa poderia ser transposto para um curso de especialização que ofereceria maiores condições de aprofundamento dos conteúdos.

Em relatório apresentado pelo Secretário de Educação e Cultura, professor Véspero Mendes, em 1964, foi demonstrado que a Divisão do Ensino Pré-Primário da Secretaria Estadual de Educação do Paraná realizava sistemáticas orientações técnico-pedagógicas a professores de jardim de infância do Estado com o objetivo de orientar a distribuição correta e racional do espaço da sala de aula e a utilização de recursos audio-visuais; enviava boletins de orientação mensais para os professores a fim de divulgar e explanar sobre as Unidades de trabalho a serem desenvolvidas; proporcionava oportunidades de aperfeiçoamento pa-

ra os professores em cursos de verão; realizava encontros e semanas educacionais para divulgar a técnica do ensino pré-escolar e fazia vistas periódicas nas classes de jardim de infância.¹⁰²

Isto demonstra que a Secretaria da Educação sentia a necessidade de aperfeiçoamento dos professores da pré-escola e tomava para si as incumbências de fazê-lo. Porém, embora as oportunidades criadas pudessem ter sido proveitosas no sentido de auxiliar o professor na sua atuação, longe estavam de oferecer a ele a amplitude da postura pedagógica, que poderia ser obtida por um curso sistemático de formação de magistério para a pré-escola.

Entretanto, neste mesmo ano foi promulgada a lei nº 4978/64 que estabeleceu o sistema estadual de ensino e, finalmente, o Paraná declara a obrigatoriedade da professora da pré-escola ser formada em curso de especialização (Anexo 4).¹⁰³

Este Plano Estadual de Ensino veio a dar impulso aos Institutos de Educação que já vinham oferecendo cursos de especialização em outras áreas e, em 1966, o Instituto de Educação do Paraná submete um pedido ao CEE para que sejam elaboradas formulações curriculares relativas aos cursos de pós-graduação (assim eram denominados na época) a serem ministrados naquele Estabelecimento. Este pedido resultou no Parecer nº 04/66 e Resolução nº 38/66 do CEE, que indicava as bases para realização de cursos de especialização em Institutos de Educação.¹⁰⁴

A Resolução citada seguia os critérios da Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61 e da Lei nº 4978/64 do Sistema Estadual de Ensino-PR. e, em síntese, estabeleceu que o curso de especialização era aberto a maiores de 18 anos que possuísem diploma

de escola normal. O currículo seria constituído de no mínimo três e no máximo cinco disciplinas, a critério do estabelecimento. Teria a duração mínima de dois períodos letivos (um ano) em regime de tempo integral, ou em tempo parcial em maior número de períodos letivos, completando um total de 1440 horas-aula.¹⁰⁵

Assim, começou a funcionar o curso de especialização para professores de jardim de infância no Instituto de Educação do Paraná.

Acompanhando as evoluções dos fatos em âmbito nacional, com a promulgação da Lei nº 5692/71 e os Pareceres relativos a formação do professor da pré-escola do CFE, o Conselho Estadual de Educação fixou as normas para Educação Pré-escolar e funcionamento de jardins de infância, pela Deliberação nº 020/78, que indica a obrigatoriedade de professores especializados para atuar na pré-escola (Anexo 5).¹⁰⁶

Esta Deliberação satisfaz em parte as expectativas de quem defendia a formação especializada do professor da pré-escola. Em parte, porque trazia alguns pontos que vinham a prejudicar o próprio espaço adquirido pelo professor da pré-escola, com a participação de especialistas de outras áreas no ensino pré-escolar. Primeiramente, porque a formação especializada do professor pré-escolar já fornecia condições mínimas para que o mesmo trabalhasse nestas áreas, além do que, se o ensino pré-escolar necessitava de especialistas para as atividades artísticas, recreativas e musicais, precisaria de profissionais da área da linguagem, da socialização, do raciocínio lógico e matemático e tantos outros quantas são as atividades da pré-escola. Agravado,

ainda, pela saturação do mercado de trabalho que, afetado, poderia evitar o aproveitamento do próprio professor especializado em educação pré-escolar.

Para dar viabilidade a formação exigida para o professor da pré-escola, o CEE estabeleceu normas para a implantação e funcionamento dos cursos de estudos adicionais pela Deliberação nº 050/77. Os cursos passaram a ser autorizados não só nos Institutos de Educação, como em qualquer curso de formação de professores à nível de 2º ou 3º graus.¹⁰⁷

Posteriormente, tal Deliberação foi revogada, passando a vigorar a Deliberação nº 016/81. Em síntese, esta nova legislação traz recomendações sobre a implantação, estruturação e funcionamento dos Estudos Adicionais, indicando que o currículo de cada curso de Estudos Adicionais teria normas próprias. Com isto surgiram algumas outras Deliberações, inclusive a que se refere à formação de professores para o magistério pré-escolar - Deliberação nº 027/81.

A citada legislação demonstra que o CEE resolveu dar, como diretrizes de formação especial e educação geral, um rol de disciplinas, respectivos programas e carga horária que servissem de apoio, em caráter sugestivo, aos coordenadores, orientadores e supervisores no planejamento de cursos de Estudos Adicionais para o magistério pré-escolar (Anexo 6).¹⁰⁸

A grade curricular e os programas sugeridos pelo Departamento de Ensino de 2º Grau da Secretaria Estadual de Educação, que encontram-se em pleno desenvolvimento, indicam que:

- os conteúdos favorecem um trabalho para o professor-aluno atuar com uma clientela específica que, pela situação da conjuntura social e econômica, encaram a pré-escola como necessá-ria. Os conteúdos não se voltam para tentativas de solucionar questões à respeito do ensino pré-escolar no que tange a população que normalmente não recebe esta educação. Portanto, a preparação se faz sobre uma estrutura de pré-escola já fixada. Logo, não visa a democratização do ensino pré-escolar, que exige re-gras novas, criativas, de acordo com a realidade encontrada no Brasil, transformadoras para um trabalho crítico e consciente sobre a atual conjuntura;

- seguindo a postura adotada, observa-se que a carga horária e o número de disciplinas da matéria de Didática e Prática de Ensino detêm mais de 50% do curso, o que traduz uma exigência exaustiva de caráter técnico-pedagógico e ainda, as disciplinas de Didática são sugeridas na mesma estrutura do ensino de 1º grau, demonstrando a preocupação da pré-escola na preparação para o grau posterior de ensino;

- a ênfase da matéria de Fundamentos da Educação é sobre os aspectos físicos e psicológicos da criança pré-escolar, e não os reais fundamentos da educação como filosofia, sociologia, biologia, história (esta foi sugerida) e psicologia da educação pré-escolar. O professor-aluno recebe, então, os fundamentos sobre a criança, seu perfil físico e o seu desenvolvimento psicológico e não os fundamentos da educação;

- enfim, como estes currículos foram elaborados como sugestões e em caráter experimental, talvez seja interessante re-ver as diretrizes curriculares sobre outro enfoque de educação

pré-escolar, onde o especialista não seja somente um aplicador de técnicas para melhor desenvolver a criança mas, antes de tudo seja um especialista na educação pré-escolar, que a reflita, a questione e, se necessário, a transforme.

Importante ainda, antes de oferecer sugestões de currículos, é promover amplas discussões sobre a educação pré-escolar com os profissionais envolvidos, a fim de se estabelecer a necessidade do ensino pré-escolar, sua importância e sua amplitude e, a partir daí, se pensar no preparo do professor para atingir esta meta.

Acredita-se que os Estudos Adicionais continuarão sendo a alternativa mais viável de se preparar o professor de pré-escola, especialmente nas cidades menores do interior do Estado e que têm um papel importantíssimo na determinação de recursos para a educação de crianças pré-escolares das comunidades e municípios. Portanto, a ação dos alunos de Estudos Adicionais poderia ser renovadora, se sob uma base teórica dos princípios e fundamentos da pré-escola, passasse para uma prática transformadora, visando a melhoria da qualidade educacional da população.

A evolução dos fatos comprova o estabelecimento do princípio de progressividade na formação de professores, tão discutida e defendida tanto por educadores, como pela própria legislação nacional.

Assim, apesar da existência de Cursos Adicionais a formação de professores para a pré-escola, à nível superior, passou a ser um reclame da pré-escola, das próprias professoras, assim como uma meta a ser atingida pelo Curso de Pedagogia, em especial, da Universidade Federal do Paraná.

Finalmente, acompanhando o ritmo dos outros Estados, foi criada uma comissão de professores, do Setor de Educação da UFPR, para elaborar a habilitação de magistério para a pré-escola. Deste trabalho, resultou o pedido de autorização para implantação da habilitação, que tendo sido aprovada pela Resolução nº 05/85 do Conselho Universitário da UFPR, passará a funcionar a partir de 1986.

Concluindo esta abordagem, acerca da evolução da formação de professores para a pré-escola no Paraná, cabe salientar que os caminhos desta formação foram abertos. Necessariamente, a forma de se processar esta formação precisa ser revista, a fim de garantir a qualidade do trabalho pedagógico. Essencial, também, é o estímulo à valorização do professor, de modo que tanto as pré-escolas particulares como do Poder Público exijam a qualificação profissional de seus professores.

Portanto, educadores precisam estar unidos não só na luta por uma pré-escola de qualidade e democrática, como também pela qualificação de educadores para nela atuar. Educadores estes que, além de possuir condições e interesses pessoais exigidos para a profissão, necessitam ter o espírito de luta pela causa educacional e, essencialmente, um preparo teórico, técnico e pedagógico.

Assim, compreende-se que, embora os passos tenham sido dados e os espaços abertos, ainda existem pontos a serem reestruturados pois, é pelo preparo do professor, que se estabelece a linha educacional. E, a linha que se espera da educação pré-escolar precisa ser definida, retomando algumas questões funda-

mentais da pré-escola e repensando a política de ação pertinente a esta realidade. Talvez, ainda, batalhando por uma legislação de diretrizes e bases do ensino pré-escolar que, coerentemente, venha a determinar a necessidade e importância da educação infantil.

Aí então, a conquista da formação especializada de professores para a pré-escola, poderá ser utilizada com propriedade, pedagogicamente voltado para os interesses da criança brasileira.

NOTAS DE REFERÊNCIA

1. CAMPOS, Maria M. Malta. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (28):53-61, mar. 1979. p. 54.
2. MIALARET, Gaston. A educação pré-escolar no mundo. Lisboa, Moraes Editores, 1972. p. 14.
3. BRASIL. Leis, decretos, etc. Indicação CFE nº 45. 4 jun. 1974. O artigo 19 da Lei nº 5692/71 e a Educação Pré-escolar. In: MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979. p. 30.
4. RIZZO, Gilda. Educação pré-escolar. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982. p. 12-4.
5. ABRAMOVAY, Miriam & KRAMER, Sonia. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. Cadernos do CEDES, São Paulo, (9):27-38, 1984. p. 29.
6. SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. A pré-escola: uma fronteira educacional. São Paulo, Pioneira, 1979. p. 9.
7. DIDONET, Vital. A pré-escola como escola. OMEP/BRASIL. Brasília, 1980. p. 8.
8. MIALARET. p. 98.
9. BRASIL. p. 31.
10. _____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria Geral. Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Brasília, 1981. p. 7.
11. _____. INEP. Conferências internacionais de instrução pública. Recomendações 1934-1963. Brasil, 1965. p. 189-91.
12. MOSQUERA, Juan José Mouriño. A criança pré-escolar e alguns dos seus sentimentos. Educação e Sociedade, Porto Alegre, 7(2):75-84, mai.ago., 1982. p. 83.
13. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. p. 5.
14. CASTRO, Amélia Domingues. Piaget e a pré-escola. São Paulo, Pioneira, 1979. p. 47.
15. _____. p. 7.
16. FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Lidando pobremente com a pobreza. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (51):13-32, nov. 1984. p. 14.

17. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de ensino de 1º e 2º graus. A pré-escola busca melhoria da qualidade. Educação, Brasília (41):8, jan./dez. 1984. p. 8.

18. NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo, EPU, 1976. p. 227.

19. KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil. A arte do disfarce. 2. ed. Rio de Janeiro, Achiame, 1984. p. 54-5.

20. _____. p. 55.

21. _____. p. 61.

22. _____. p. 78-9.

23. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de ensino fundamental. Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil. Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1975. p. 46.

24. _____. Leis, decretos, etc. Decreto nº 69514 - 9 nov. 1971. Dispõe sobre a execução de medidas de proteção materno-infantil, e dá outras providências. In: UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Centro de Teologia e Ciências Humanas. Legislação e normas da educação pré-escolar. Legislação federal e do estado do Paraná. Curitiba, 1981. p. 10.

25. _____. Departamento de segurança e higiene do trabalho. Portaria nº 1 - 15 jan. 1969. In: UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Centro de Teologia e Ciências Humanas. Legislação e normas da educação pré-escolar. Legislação federal e do estado do Paraná. Curitiba, 1981. p. 11.

26. _____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de ensino fundamental. Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil. p. 43.

27. _____. p. 46.

28. _____. p. 40.

29. _____. Leis, decretos, etc. Lei nº 4024 - 20 dez. 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FONTOURA, Amaral. Diretrizes e bases da educação nacional, Rio de Janeiro, 1968. p. 54.

30. _____. Lei nº 5692 - 11 ag. 1971. Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus. In: _____. MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979. p. 12.

31. KRAMER. p. 97.

32. FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo, EDART Livraria Editora, 1978. p. 44.

33. BRASIL. Leis, decretos, etc. Indicação CFE nº 45. p. 29.

34. _____. Parecer CFE nº 2018 - 5 jul. 1974. Aprova a Indicação nº 45/74 e acrescenta recomendações. In: _____. MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979. p. 28.

35. _____. Parecer CFE nº 2521 - 2 jul. 1975. Interpretação do artigo 19, § 1º da Lei nº 5692/71: programas antecipatórios da escolarização regular. In: _____. MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979. p. 53-4.
36. _____. Parecer CFE nº 1038 - 13 abr. 1977. Nova redação ao § 2º do artigo 19 da Lei nº 5692/71. In: _____. MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979. p. 83.
37. _____. Parecer CFE nº 792 - 10 jul. 1980. Aprova a Indicação nº 8/79: o ingresso no ensino de 1º grau. In: UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Centro de Teologia e Ciências Humanas. Legislação e normas da educação pré-escolar. Legislação federal e do estado do Paraná. Curitiba, 1981. p. 90-105.
38. _____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de ensino fundamental. Coordenação de educação pré-escolar. Atendimento ao pré-escolar. Brasília, 1977.
39. CAMPOS. p. 53.
40. FERRARI, Alceu. Pré-escola para salvar a escola? Educação e Sociedade, Rio de Janeiro, Cortez, Autores Associados, 2(5):62-79, jan. 1980.
41. FERRARI, Alceu & GASPARI, Lúcia. Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil. Educação e Sociedade, (5):62-79, jan. p.78.
42. ABRAMOVAY, Miriam. A pré-escola e as classes desfavorecidas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (39):43-5, nov. 1981. p. 43.
43. KRAMER. p. 18-22.
44. SARAIVA, Terezinha. Pré-escolar: urgência ou modismo. In: BRASIL. MEC/INEP. Em aberto, Brasília, (4): _____, mar. 1982. p. 2.
45. _____. p. 5.
46. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de ensino fundamental. Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil. p. 41.
47. _____. p. 42.
48. GAUDITANO, Rosa. Pronto-socorro. Revista Veja, (874):58, jun. 1985. p. 58.
49. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de ensino fundamental. Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil. p. 42.
50. BONAMIGO, Euza Maria de Rezende. Lares vicinais em Porto Alegre. Avaliação de um programa para crianças de 0 a 6 anos de idade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (51):33-45, nov. 1984. p. 34.
51. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. p. 9-19.

52. ABRAMOVAY, Miriem & KRAMER, Sônia. p. 36.
53. FERRARI. p. 35.
54. PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Câmara de Ensino de 1º Grau. Indicação nº 001 - 9 ago. 1978. Indica ao Conselho Pleno normas para a Educação pré-escolar. Jardins de Infância. Curitiba, 1978. mimeo.
55. _____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 020. 10 ago. 1978. Fixa normas para Educação Pré-Escolar e funcionamento de Jardim de Infância. Curitiba, 1978. mimeo.
56. _____. Departamento de Ensino de 1º e 2º Graus. Divisão de Educação Pré-Escolar. Princípios orientadores. Curitiba, 1985. xerox. p. 2.
57. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino de 1º e 2º Graus. MOBRAL. A atuação do MOBRAL no Programa Pré-escolar. Rio de Janeiro, 1982. p. 5-15.
58. PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Departamento de Ensino de 1º e 2º Graus. Divisão de Educação Pré-Escolar. Orientações gerais. Curitiba, 1985. xerox. p. 1.
59. _____. Princípios orientadores. Curitiba, 1985. xerox. p. 5.
60. ARCO VERDE, Yvelise F. S. Situação da pré-escola na rede municipal de Curitiba. Curitiba, 1985. Entrevista com o grupo coordenador de educação pré-escolar da Divisão de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba, maio 1985.
61. LUCKESI, Cipriano Carlos. Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação. In: AND, ANPED & CEDES. III Conferência Brasileira de Educação. São Paulo, Loyola, 1984. p. 203-4.
62. LIBÂNEO, José Carlos. Anotações sobre a questão pedagógico-didática e a política da educação. In: ANDE, ANPED & CEDES. III Conferência Brasileira de Educação. São Paulo, Loyola, 1984. p. 191.
63. LUCKESI. p. 204.
64. LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12a.ed. São Paulo, Melhoramentos, 1978. p. 248-9.
65. LOPES, Eliane Marta Teixeira. O escolanovismo: revisão crítica. In: MELLO, Guiomar Namó de. Escola nova, tecnicismo e educação compensatória. Col. Espaço, São Paulo, Loyola, 1984. p. 25.
66. KUENZER, Acácia & MACHADO, Lucília. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guiomar Namó de. Escola nova, tecnicismo e educação compensatória. Col. Espaço, São Paulo, Loyola, 1984. p. 43-4.
67. LIBÂNEO. p. 190-7.

68. GUSDORF, Georges. Professores para que? 2. ed. Lisboa, Moraes Editores, 1970. p. 317-8.
69. ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1979. p. 62.
70. SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. 2. ed. Lisboa, Moraes Editores, 1976. p. 124-7.
71. GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin. A formação do alfabetizador. In: FUNDEPAR. Anais do Seminário sobre magistério para as séries iniciais do ensino de 1º grau. Curitiba, 1984. p. 467.
72. SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. p. 5.
73. INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Notas para a história da educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 34 (79):108-27, jul./set. 1960. p. 123.
74. ALVES, Isaías. O ensino normal no Plano Nacional de Educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 6 (26-27):30-1, jul./ago. 1936. p. 30.
75. MONTEIRO, Laís Terezinha. O esforço do INEP com a formação de professores das quatro primeiras séries do 1º grau. In: FUNDEPAR. Anais do Seminário sobre magistério para as séries iniciais do ensino de 1º grau. Curitiba, 1984. p. 131-41.
76. RIZZO. p. 25-6.
77. MARINHO, Heloísa. Missão da educadora no jardim de infância. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 45 (101):63-72, jan./mar. 1966. p. 66-7.
78. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Oportunidades de preparação no ensino pedagógico. Publicação nº 72. Rio de Janeiro, 1951. p. 29-44.
79. KRAMER. p. 84.
80. BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei nº 4024. p. 78.
81. _____. _____. Parecer CFE nº 45 - 12 jan. 1972. Fixa os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins no ensino de 2º grau. Documenta, Brasília, (134):107-55, jan. 1972. p. 120.
82. _____. _____. Parecer CFE nº 355 - abr. 1972. Elevação dos níveis de preparo do magistério de 1º e 2º graus. Documenta, Brasília, (137):194-202, abr. 1972.
83. _____. _____. Indicação CFE nº 45 - 4 jun. 1974. p. 29-35.
84. _____. _____. Parecer CFE nº 1600 - 9 mai. 1975. Habilitação a nível de 2º grau para o magistério pré-escolar. In: _____. MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979. p. 36-47.

85. BRASIL. Leis, Decretos, etc. Indicação CFE nº 67 - 1 set. 1975. Estudos superiores de educação. In: _____. MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979. p. 55-79.

86. _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Superior. Síntese dos documentos apresentados e elaborados nos seminários regionais. Seminário nacional de reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação. Rio de Janeiro, out. 1982. xerox. p. 13.

87. _____. Leis, decretos, etc. Parecer CFE nº 2702 - 4 out. 1977. Reconhecimento da habilitação em formação de professores para pré-primário, do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Documenta. (203):165-8, Brasília, 1977.

88. _____. Pareceres CFE nº 53 - 25 jan. 1980. Plano de criação da habilitação magistério pré-escolar, no curso de licenciatura plena em Pedagogia, da Universidade Metodista de Piracicaba. Documenta, Brasília (230):142-9, jun. 1980.

89. _____. Pareceres nº 2702/77, nº 53/80, nº 65/82, nº 407/82, nº 95/83, nº 124/83, nº 375/83, nº 40/84, nº 125/84, nº 527/84 e nº 574/84. Aprovam reformulações no curso de Pedagogia incluindo a habilitação de magistério pré-escolar. Documenta, Brasília, 1977-84.

90. _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Brasília, 1980. p. 5-17.

91. _____. Diretrizes de atuação do MOBREAL. Brasília (7) fev. 1982.

92. COOMBS, Phillips H. A crise mundial da educação. São Paulo, Perspectiva, 1976. p. 61-2.

93. FRANCO. p. 23.

94. ERICHSEN, família. O Paraná foi o pioneiro no ensino pré-escolar. Documento da disciplina História da Educação Pré-Escolar do curso de Estudos Adicionais do Instituto de Educação do Paraná. Curitiba, 1983. mimeo. p. 1-2.

95. WACHOWICZ, Lilian Ana. Relação professor-estado no Paraná tradicional. São Paulo, Cortez Editora, 1984. p. 228-9.

96. PILOTTO, Erasmo. A educação no Paraná. Síntese sobre o ensino público elementar e médio. Rio de Janeiro, CILEME, 1954.

97. PARANÁ. Leis, decretos, etc. Decreto nº 17 - 9 jan. 1917. Código de Ensino do Estado do Paraná. In: _____. Diário oficial. Curitiba, (1439):4-5, 11 jan. 1917.

98. PILOTTO. p. 90-2.

99. BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Organização do ensino primário e normal. Estado do Paraná. INEP. Boletim nº 20, 1942. p. 12.

100. _____. p. 13.

101. PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. Programas de ensino médio. Curitiba, (4), ago. 1962. p. 159.

102. _____. _____. A educação no Paraná. Curitiba, Max Roesner, 1964. p. 5-6.

103. _____. Leis, decretos, etc. Lei nº 4978 - 5 dez 1964. Sistema Estadual de Ensino. Curitiba, 1964. p. 18.

104. _____. Secretaria do Estado de Educação e Cultura. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 04/66. Bases para realização de cursos de especialização em Institutos de Educação. Crítéria, Curitiba (4):60-7, jul. dez, 1966. p. 63.

105. _____. Secretaria do Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 020 - 10 ago. 1978. p. 116-20.

106. _____. _____. Deliberação nº 050 - 28 dez. 1977. Estabelece normas para a implantação e o funcionamento dos estudos adicionais a que se refere o § 1º do Artigo 30 da Lei nº 5692/71. In: UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Centro de Teologia e Ciências Humanas. Legislação e normas da educação pré-escolar. Legislação federal e do estado do Paraná. Curitiba, 1981. p. 106-11.

107. _____. _____. Deliberação nº 016 - 1 jul. 1981. Fixa normas para implantação, estruturação e funcionamento dos estudos adicionais a que se refere o § 1º do artigo 30 da Lei nº 5692/71 e revoga a Deliberação nº 050/77 e 30/79, ambas do CEE. In: _____. _____. Estudos Adicionais pré-escolar. Sugestões de conteúdos curriculares. Curitiba, 1982. p. 23-31.

108. _____. _____. Deliberação nº 027 - 16 dez. 1981. Estabelece, em caráter experimental, para o ano de 1982, as Diretrizes Curriculares do curso de formação de professores para o magistério pré-escolar, na forma de estudos adicionais, em nível de 2º grau. In: _____. _____. Estudos adicionais pré-escolar. Sugestões de conteúdos curriculares. Curitiba, 1982. p. 35-40.

109. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho Universitário. Resolução nº 05 - 15 abr. 1985. Autoriza a implantação da habilitação de magistério para o ensino pré-escolar no curso de Pedagogia. Curitiba, 1985.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO

A fim de atingir o objetivo geral desta pesquisa, que foi o de demonstrar a importância da função pedagógica na pré-escola sua relação com a política educacional deste nível de ensino, estabeleceu-se, como objeto de investigação de campo, a identificação e análise da percepção da professora de pré-escola a respeito de questões relativas a sua prática docente. Sabe-se, no entanto, que existem distinções entre o fato, aquilo que é, e o valor, aquilo que deve ser. Porém, como afirma DEMO, o fato e o valor aparecem mesclados na vida real. Neste sentido, a percepção do professor, ou o seu conhecimento descreve o processo de captação do sujeito em relação ao objeto, o que inclui o trabalho do sujeito sobre o objeto. A realidade é um campo sempre carregado valorativamente e, embora fato e valor sejam estanques, em termos de realidade misturam-se à altura do sujeito cognoscente.¹

Desta forma, por meio desta investigação julgou-se ser possível conhecer, mediante dos posicionamentos declarados pelas professoras investigadas:

- que funções traduzem a prática docente da professora e conseqüentemente, da pré-escola em que atua;

- qual a correspondência entre a postura assumida pela professora e a política da educação pré-escolar;

- a configuração da prática educativa da pré-escola nas diferentes dependências administrativas (Federal, Estadual, Municipal e Particular).

SUJEITOS

Pelos dados obtidos na FUNDEPAR, em 1984, era de 1612 o número de professoras pré-escolares, em Curitiba. Destas, a maioria (75,8%) pertencia à Rede Particular, outras (16,9%) enquadravam-se na Rede Estadual, um número menor de professoras (7,1%) era da Rede Municipal, e apenas 0,2% caracterizava-se como da Rede Federal. Cabe salientar que, esta última Rede citada, apresenta números tão baixos pelo fato de algumas pré-escolas das Redes Estadual e Municipal terem abarcado, por meio de convênios, as professoras da Rede Federal, estando, portanto, estas enquadradas em outras redes.

Como o número de professoras distribuído pelas redes de ensino pré-escolar de Curitiba apresenta enormes discrepâncias, decidiu-se, após consulta a especialistas, utilizar um número igual de sujeitos para cada rede de ensino, evitando-se, dessa forma, defasagens de informações que por certo se obteria com a utilização de critérios proporcionais.

Adotou-se, então, um número de trinta (30) respondentes para cada rede, ou seja, Federal, Estadual, Municipal e Particular, perfazendo uma amostra de cento e vinte (120) professoras de pré-escolas de Curitiba.

INSTRUMENTO

Para o levantamento dos aspectos essenciais que caracterizam as funções da pré-escola, foi elaborado um instrumento, na forma de questionário, com a finalidade de detectar a percepção da professora em relação a cada uma das possíveis funções da pré-escola. Para tanto, estabeleceu-se perguntas, classificadas por MARCONI & LAKATOS como abertas, que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões.² Assim, elaborou-se perguntas que favoreceram o conhecimento das problemáticas a respeito das funções da pré-escola e da prática docente, oportunizando a análise quantitativa, necessária para efetivação da configuração objetiva da situação da pré-escola e a importante análise qualitativa para demonstração dos aspectos peculiares significativos à compreensão da educação pré-escolar.³

O pesquisador, segundo RUMMEL, deve incluir algumas questões seu questionário que possam ser utilizadas para verificar a validade de outros itens.⁴ A fim então, de facilitar a observância da consistência das indicações das professoras, foram elaboradas outras questões a respeito de elementos da prática educativa que, de forma secundária, também favorecem a identificação de tais funções.

O instrumento utilizado, antes de chegar à sua forma final, foi validado mediante um estudo piloto, processado da maneira descrita a seguir.

Primeiramente efetuou-se a aplicação do questionário, em sua forma preliminar, a quinze (15) profissionais ligados direta ou indiretamente à educação pré-escolar, quer fossem, professoras de pré-escola, professores de cursos de formação para o magistério e pesquisadores da área da educação pré-escolar.

A aplicação teve a intenção de analisar a forma e o conteúdo do questionário, a clareza da linguagem para o perfeito entendimento das questões, bem como de obter sugestões sobre outras questões relevantes ao objetivo da investigação. Para tanto, foi enviado o questionário aos participantes do estudo-piloto, acompanhado de uma carta com as devidas explicações (Anexo 7).

Realizada a aplicação, passou-se à análise das sugestões e à discussão individual com os respondentes, acerca do questionário, o que levou a algumas alterações, sendo, enfim, elaborado o instrumento em sua forma definitiva (Anexo 8).

O instrumento abrangeu os seguintes aspectos:

- dados de identificação e caracterização da população em seu contexto de trabalho como: a rede que pertence a pré-escola, a turma e a faixa etária atendida pela professora, tempo de atuação da respondente na pré-escola, nível de escolaridade e pretensões profissionais futuras;

- perguntas sobre a percepção e interpretações das professoras em relação às funções assistencial, preparatória e pedagógica da pré-escola;

- indagações a respeito das finalidades propostas para a educação pré-escolar, as fontes de apoio para a estruturação do trabalho pedagógico e as características fundamentais das professoras de pré-escola;

- questões sobre a prática docente das professoras, em relação à ação educativa no que diz respeito a: explicitação dos conteúdos e objetivos na pré-escola, promoção da relação entre a realidade do aluno e a ação pedagógica, realização da orientação individual da aprendizagem, avaliação na pré-escola, percepção do espaço físico escolar e oferta de programas de integração família-escola;

- oportunidade de relato das professoras sobre as qualidades da pré-escola onde atuam e sobre dificuldades encontradas para a realização da ação pedagógica.

APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Como as redes de ensino pré-escolar apresentam características peculiares, foram utilizadas duas diferentes técnicas para a aplicação do questionário.

Pelo fato das Redes Federal, Estadual e Municipal possuírem um órgão centralizador de ensino pré-escolar, o qual congrega as professoras, decidiu-se utilizar a técnica de aplica -

ção coletiva dos questionários. A mesma envolveu o encontro com grupos de professoras, de modo que, individualmente, e ao mesmo tempo, estas respondessem ao questionário. As vantagens quanto ao uso desta técnica são vistas na medida em que se pode superar alguns equívocos de respostas com a presença do aplicador e evitar a troca de idéias entre os respondentes o que leva a uma contaminação das respostas.

Por gentileza das coordenações de ensino pré-escolar do MOBRAL, da Rede Federal, da SEED, da Rede Estadual e da Divisão de Ensino da Prefeitura Municipal de Curitiba, da Rede Municipal, utilizou-se um espaço de tempo destinado às reuniões pedagógicas de cursos de atualização, para aplicar o questionário, sendo tal fato concretizado no mês de novembro de 1984 na Rede Federal, e março de 1985 nas Redes Estadual e Municipal.

A Rede Particular, por não ter um órgão centralizador, exigiu a entrega pessoal dos questionários para as professoras, escolhidos por um sorteio aleatório de trinta (30) pré-escolas do conjunto total de pré-escolas particulares de Curitiba, sendo tais dados fornecidos pela FUNDEPAR. Em cada uma das pré-escolas a direção ou coordenação indicou uma professora para responder ao questionário. Esta aplicação se deu durante os meses de março e abril de 1985.

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Após a coleta dos dados junto às professoras, os mesmos passaram por um tratamento que se constituiu, inicialmente, em reagrupar informações semelhantes em categorias, já que grande parte das perguntas foi feita de forma aberta, permitindo ao respondente fornecer informações variadas.

Após o reagrupamento, as informações foram organizadas em tabelas.

O processo de análise dos dados se deu por meio de apresentação descritiva dos resultados pertinentes a cada questão do instrumento, apontando-se frequências e percentuais registrados para as informações apresentadas pelas professoras de cada rede de ensino e no conjunto destas.

No relato dos dados procurou-se ser o mais fiel possível às colocações fornecidas pelas respondentes, para então, em seguida, serem feitas comparações e/ou interpretações das indicações, à luz da fundamentação teórica descrita no Capítulo II deste trabalho.

Ao final, após detalhamento das informações obtidas nas Redes Federal, Estadual, Municipal e Particular, no conjunto das mesmas e nas análises realizadas em função destas, realizou-se uma síntese geral da situação do ensino pré-escolar em Curitiba, configurando suas funções em relação à prática docente e à política da educação pré-escolar.

LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A metodologia aplicada neste trabalho apresenta algumas limitações, que são a seguir comentadas.

Primeiramente, pelo fato da pesquisa ter-se delimitado à cidade de Curitiba, os resultados obtidos não oferecem condições de serem generalizados às pré-escolas de cidades menores, do interior do Estado, uma vez que estas apresentam estruturas e características distintas. Acredita-se no entanto, que a generalização possa ocorrer em relação à pré-escolas de outras cidades com as características de Curitiba.

Em segundo lugar, a utilização de questionário para a coleta de dados, leva a se conjecturar acerca da validade e fidedignidade das respostas, uma vez que não se pode precisar se as indicações fornecidas correspondem às reais percepções em relação às questões formuladas ou se as colocações têm como base somente conhecimentos adquiridos anteriormente, a fim de responder de maneira mais adequada às indagações. Tais limitações, segundo CAMPBELL & STANLEY, são chamadas de efeitos de história e maturação que traduzem diferenças significativas na medida em que se refaça a aplicação da pesquisa.⁵

Outra limitação que pode ser levantada é a respeito da técnica de aplicação do questionário. Enquanto a técnica coletiva utiliza o local de trabalho e com um tempo limitado, na técnica individual os respondentes têm a oportunidade de elabo-

rar suas respostas em ambientes que não o de trabalho e sem preocupações com o tempo destinado ao preenchimento do questionário. Desta forma, pode ocorrer diferenças de tipo de respostas, em virtude do tempo e do espaço provocarem disposições diferentes para se responder ao instrumento.

NOTAS DE REFERÊNCIA

1. DEMO, Pedro. Metodologia científica em Ciências Sociais. São Paulo, Atlas, 1981. p. 91-2.
2. MARCONI, M. & LAKATOS, E. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo, Atlas, 1982. p. 77.
3. LUCK, Heloísa & CARNEIRO, Dorothy. A problemática do relacionamento interpessoal do educando. SEED, Curitiba, 1982. p. 21.
4. RUMMEL, Francis. Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação. Porto Alegre, Globo, 1981. p. 122.
5. CAMPBELL, Donald & STANLEY, Julian. Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa. São Paulo, EPU, 1979. p. 14-5.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A maneira como a pré-escola determina sua função evidencia a política adotada para este nível de ensino, caracterizando a forma como atende e interpreta a necessidade de educação para a criança na idade pré-escolar.

A fim de identificar como são determinadas estas funções nas pré-escolas do município de Curitiba, foi realizada uma investigação junto às professoras das quatro redes de ensino que mantêm pré-escola (Federal, Estadual, Municipal e Particular) . Conforme apresentado na metodologia, os professores foram solicitados a indicar suas posturas e sua interpretação a respeito da prática educativa na pré-escola.

Apresenta-se, pois, neste capítulo os resultados desta investigação, interpretando-se os dados globalmente e por dependência administrativa.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DAS TURMAS DE PRÉ-ESCOLA

Com o objetivo de configurar os dados coletados, numa situação concreta que especificasse o objeto de trabalho da professora, foi pedido às respondentes da pesquisa, a indicação da faix

xa etária das crianças com as quais trabalhavam, bem como a nomenclatura denominadora de suas turmas. Verificou-se, também, desta forma, a questão sobre a identificação da idade que caracteriza a criança pré-escolar, a relação desta com as nomenclaturas utilizadas para deonominar as turmas de pré-escola.

FAIXA ETÁRIA ATENDIDA PELAS PROFESSORAS

A questão geral acerca da clientela atendida pela pré-escola foi analisada no capítulo II, demonstrando a divergência de opiniões entre legisladores e teóricos sobre a idade que caracteriza a criança pré-escolar. No entanto, existem delimitações de idade da criança para receber atendimento pré-escolar, indicadas pela legislação ou por programas específicos de educação pré-escolar.

Neste estudo, observou-se que a oferta de educação pré-escolar abrange uma diversidade de faixas etárias, conforme demonstra a Tabela 1.

No geral, as professoras atendem crianças desde dois até sete anos de idade, com uma concentração maior na faixa de cinco a seis anos (40% das professoras).

TABELA 1

Indicação pelas Professoras de Pré-Escola de Curitiba, quanto à Faixa Etária dos Alunos

FAIXA ETÁRIA (anos)			DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
			FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2	a	3	-	-	1	3	-	-	3	10	4	3
2	a	4	2	7	-	-	-	-	-	-	2	2
3	a	4	-	-	-	-	-	-	3	10	3	2
3	a	5	2	7	-	-	-	-	-	-	2	2
3	a	6	2	7	-	-	-	-	-	-	2	2
4	a	5	8	26	-	-	-	-	10	33	18	15
4	a	6	9	30	-	-	2	6	-	-	11	9
4	a	7	-	-	1	3	-	-	-	-	1	1
5	a	6	5	16	22	74	8	27	13	43	48	40
5	a	7	2	7	3	10	12	40	-	-	17	14
6	a	7	-	-	3	10	8	27	1	4	12	10
TOTAL			30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

As professoras da Rede Federal revelaram atender crianças com uma variação de idade de dois a sete anos, e uma peculiaridade de agregar numa mesma turma, crianças com diferenças de dois até três anos de idade, conforme foram indicadas as faixas etárias de dois a quatro anos, três a cinco anos, três a seis anos, quatro a seis anos e cinco a sete anos. A maior concentração de indicações de faixa etária se deu na dos quatro aos seis anos (30% das professoras), seguida da faixa etária de quatro a cinco anos (26% das professoras), sendo a terceira faixa etária mais apontada pelas professoras, a de cinco a seis anos (16%). As demais professoras (24%) fazem o atendimento à crianças nas faixas de dois a quatro anos, três a cinco anos, três a seis anos e cinco a sete anos.

A maioria das professoras da Rede Estadual (94%) demonstrou que concentram sua atuação à clientela de cinco a sete anos, sendo que 74% delas atendem a faixa etária de cinco a seis anos, 10% a faixa etária de cinco a sete anos de idade e outras 10% das professoras, a faixa de seis a sete anos. Apenas uma professora (3%) indicou atender a faixa etária de dois a três anos e outra (3%) a de quatro a sete anos. Na Rede Estadual, também percebe-se que há agrupamentos de idade diferentes numa mesma turma.

Quanto às professoras da Rede Municipal, quase a sua totalidade (94%) indicou atender a faixa de cinco a sete anos, agrupada em turmas de crianças de cinco a seis, cinco a sete e seis a sete anos, com maior concentração das professoras (40%).

com turmas de crianças na faixa de cinco a sete anos. Apenas duas professoras (6%) indicaram atender crianças de quatro a seis anos de idade.

As professoras da Rede Particular demonstraram atender crianças de faixa etária diversificada, desde os dois aos sete anos de idade, embora com uma porcentagem maior de professoras (43%) atuando na faixa de cinco a seis anos. A faixa etária de quatro a cinco anos foi indicada por 33% das professoras e apenas três professoras (10%) apontaram trabalhar com crianças de dois a três anos e, outras (10%), com crianças de três a quatro anos. Uma professora (3%) indicou que atende a faixa etária de seis a sete anos. Observa-se que, na Rede Particular, não ocorreram casos de concentração de idades variadas para atendimento por uma mesma professora.

No geral estes dados sugerem que, enquanto as pré-escolas da Rede Pública tendem a reunir numa mesma classe, alunos de idades diferentes, diversificando este aspecto, as pré-escolas da Rede Particular não tendem a fazê-lo.

É importante ressaltar ainda que, enquanto as pré-escolas das Redes Federal e Particular recebem alunos a partir de dois anos de idade, as Redes Estadual e Municipal só o fazem, sobremaneira, a partir de cinco anos de idade. Tal dado poderia ser explicado pelo fato de que as pré-escolas federais, já por seus objetivos explícitos, destinam-se às famílias de baixa renda, cujas mães necessitam se ausentar do lar para trabalhar. Por outro lado, quanto às pré-escolas da Rede Particular, uma vez que são custeadas pelas famílias que as utilizam, a determinação da faixa etária ficaria, logicamente, sob sua direta influência.

NOMENCLATURAS DENOMINADORAS DE TURMAS DA PRÉ-ESCOLA EM FUNÇÃO DA FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS

A questão da nomenclatura das classes de pré-escola está devidamente legislada pela Deliberação nº 051/82, do CEE, que atualiza as normas relativas à nomenclatura dos estabelecimentos de ensino Pré-Escolar, de 1º e 2º Graus e, pelo Modelo de Plano Curricular da Divisão de Educação Pré-Escolar da SEED, conforme demonstra o Quadro 1.

QUADRO 1

Indicação da Denominação do Estabelecimento de Ensino Pré-escolar e Nomenclaturas utilizadas em relação à faixa etária da criança pré-escolar

DENOMINAÇÃO DO ESTABELECIMENTO	NOMENCLATURAS DAS TURMAS	FAIXA ETÁRIA DAS CRIANÇAS
Creche	-	Até dois anos completos
Maternal	Maternal I Maternal II	Dois anos Três anos
Jardim de infância	Jardim I Jardim II Jardim III	Quatro anos Cinco anos Seis anos

FONTE - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação nº 051/82, 17 de dez. 1982. Atualiza as normas relativas à nomenclatura dos estabelecimentos de ensino pré-escolar, de 1º e de 2º graus e dá outras providências. Curitiba, CEE, 1982.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Divisão de Educação Pré-Escolar. Plano Curricular Modelo. In: _____. Curitiba, s.d.

Observa-se, porém, pelos dados colhidos nesta pesquisa junto às professoras atuando em Curitiba, que, na prática, as nomenclaturas utilizadas apresentam inúmeras variações, em diversidade com o proposto naqueles documentos, segundo demonstra a Tabela 2.

Indicação das Professoras de Pré-escola de Curitiba, quanto à Nomenclatura Utilizada para Denominar sua Turma, em Relação à Faixa Etária Atendida

NOMENCLATURAS UTILIZADAS	FAIXAS ETÁRIAS (anos)			DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA									
				FED.		EST.		MUN.		PARF.		TOTAL	
				N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Maternal	2	a	3	-	-	1	3	-	-	-	-	1	1
Maternal I	2	a	4	1	3	-	-	-	-	-	-	1	1
Maternal II	2	a	3	-	-	1	3	-	-	3	10	4	3
Jardim	3	a	4	-	-	-	-	-	-	1	3	1	1
	3	a	5	2	8	-	-	-	-	-	-	2	2
	4	a	5	3	10	-	-	-	-	4	14	7	6
	5	a	6	1	3	-	-	-	-	-	-	1	1
Jardim I	2	a	4	1	3	-	-	-	-	-	-	1	1
	3	a	4	-	-	-	-	-	-	1	3	1	1
	4	a	5	-	-	-	-	-	-	2	7	2	2
Jardim II	4	a	5	4	13	-	-	-	-	-	-	4	3
	4	a	6	-	-	-	-	2	7	-	-	2	2
	5	a	6	-	-	1	3	-	-	2	8	3	2
Jardim III	5	a	6	-	-	-	-	-	-	4	14	4	3
Jardim A	3	a	4	-	-	-	-	-	-	1	3	1	1
	4	a	5	-	-	-	-	-	-	3	10	3	2
Jardim B	4	a	5	-	-	-	-	-	-	1	3	1	1
Prezinho	5	a	6	-	-	3	10	-	-	-	-	3	2
	5	a	7	-	-	-	-	2	7	-	-	2	2
	6	a	7	-	-	3	10	-	-	-	-	3	2
Pré	3	a	6	1	3	-	-	-	-	-	-	1	1
	4	a	6	3	10	-	-	-	-	-	-	3	2
	5	a	6	-	-	3	10	4	13	3	10	10	8
	5	a	7	2	8	-	-	9	30	-	-	11	9
	6	a	7	-	-	-	-	7	24	-	-	7	6
Pré-escola	3	a	6	1	3	-	-	-	-	-	-	1	1
Pré-escolar	4	a	6	6	20	-	-	-	-	-	-	6	5
	5	a	6	3	10	14	48	3	10	1	3	21	17
	5	a	7	-	-	3	10	1	3	-	-	4	3
Pré I	4	a	5	1	3	-	-	-	-	-	-	1	1
Pré II	5	a	6	1	3	-	-	-	-	-	-	1	1
Pré III	6	a	7	-	-	-	-	1	3	1	3	2	2
Pré-primário	5	a	6	-	-	-	-	-	-	1	3	1	1
Pré B	5	a	6	-	-	1	3	1	3	-	-	2	2
2º Período	4	a	5	-	-	-	-	-	-	1	3	1	1
Turma do Alfa	5	a	6	-	-	-	-	-	-	1	3	1	1
TOTAL				30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

Dados de identificação das professoras de pré-escola.

Registraram-se denominações de turmas específicas como "Maternal", "Maternal I", "Maternal II", "Jardim", "Jardim I", "Jardim II", "Jardim III", "Jardim A", "Jardim B", "Prezinho", "Pré", "Pré-escola", "Pré-escolar", "Pré II", "Pré III", "Pré - primário", "Pré B", "2º Período" e "Turma do Alfa".

Quanto à faixa etária, apenas cinco professoras (4%) apontaram ajustar-se a nomenclatura de suas turmas ao que regem as normas da SEED.

As indicações das professoras da Rede Federal revelaram que são utilizadas as denominações "Maternal", "Jardim", "Pré", "Pré-escola" e "Pré-escolar", seguidas ou não de designativos "I" e "II", indistintamente, para as diversas faixas etárias das crianças.

A maior concentração de professoras dessa rede em torno de uma nomenclatura foi a "Pré-escolar", atendendo crianças de quatro a seis anos (20% de professoras) e, "Jardim", para crianças de quatro a cinco anos (23% de professoras). É necessário ressaltar que estas mesmas denominações são utilizadas, também, para abranger outras faixas etárias.

As professoras da Rede Estadual afirmaram denominar suas classes, também indistintamente, de "Maternal", "Jardim", "Prezinho", "Pré" e "Pré-escolar", seguido ou não de designativos "I" e "II" ou "A" e "B". A concentração maior de indicações de nomenclaturas apontadas pelas professoras (48%) foi a "Pré-escolar", oferecida para crianças de cinco a seis anos de idade.

As professoras da Rede Municipal revelaram uma variação menor de nomenclaturas em relação às das demais redes, indicando "*Jardim*", "*Prezinho*", "*Pré*" e "*Pré-escolar*". No entanto, os dados registram que estão, também, desigualmente distribuídas quanto ao atendimento de crianças pelas diversas faixas etárias, e sem uma significativa concentração de ocorrências em determinada nomenclatura.

As professoras da Rede Particular, segundo os dados, apresentaram a maior variedade de nomenclaturas. Denominam suas classes de: "*Maternal*", "*Jardim*", "*Pré*", "*Pré-escolar*", "*Período*", "*Turma*", "*Estágio*" e "*Pré-primário*", seguidas, ou não, de qualificativos, numerais ou letras.

Pela grande variedade de nomenclaturas utilizadas indistintamente para diferentes faixas etárias, os dados revelaram que não se pode caracterizar, nem tão pouco, relacionar as nomenclaturas às faixas etárias das crianças.

Comparando, pois, o Quadro 1, que indica as diretrizes para a denominação das classes de pré-escola, com a Tabela 2, que indica as nomenclaturas utilizadas pelas professoras de pré-escola, percebe-se que, das cento e vinte professoras consultadas, só cinco apontaram a nomenclatura de acordo com as normas indicadas pela SEED, quer sejam, duas professoras da Rede Particular que apontaram "*Jardim I*" para a faixa etária de quatro a cinco anos e, duas outras professoras da Rede Particular juntamente com uma da Rede Estadual, que colocaram o "*Jardim II*" para crianças de cinco a seis anos.

As demais professoras, que perfazem um total de 95%, demonstraram que a pré-escola não vem seguindo as diretrizes apontadas, mediante a utilização indiscriminada de nomenclaturas para as classes pré-escolar, produzindo, certamente, uma série de equívocos na própria pré-escola, que repercutem na família, reforçando a sua falta de esclarecimento sobre esse nível de educação; por extensão, o mesmo ocorre na sociedade em geral. A consequência disso, é, por certo, a geral falta de compreensão quanto aos limites de ação da pré-escola e ao importante processo que assume no acompanhamento do desenvolvimento da criança pré-escolar.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS DE PRÉ-ESCOLA

A fim de se evidenciar a situação docente e o nível de preparação das professoras de pré-escola foi solicitado às mesmas que indicassem o tempo de atuação na pré-escola, assim como o seu nível de escolaridade e a formação específica para o magistério pré-escolar. Procurando ainda detectar os planos das docentes em relação ao seu campo de atuação, foi pedido para que estas colocassem suas pretensões profissionais futuras.

TEMPO DE ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS NA PRÉ-ESCOLA

Julga-se que a experiência acumulada no tempo de atuação dedicado à tarefa profissional é fator que contribui significativamente para maior competência profissional e segurança em relação ao trabalho desempenhado.

Compreende-se, no entanto, que o início profissional traz desafios imensos ao profissional iniciante, desafios esses, que muitas vezes são orientados muito mais para a organização do trabalho, para o cumprimento de tarefas de sentido imediato, do que para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Muito embora, tempo de serviço não possa ser garantia de maior qualidade profissional, pode-se, no entanto, inferir que, no geral, ele contribui para a melhor competência e segurança mencionadas.

Em vista disto, esta pesquisa buscou identificar a situação das professoras de pré-escola quanto ao seu tempo de atuação neste nível de ensino.

Os dados indicaram que o maior número de professoras (56%) tem apenas até três anos de tempo de atuação na pré-escola, enquanto que cerca de um terço delas (30%) tem até seis anos de experiência, e apenas 10%, completou nove anos de atuação na pré-escola. Somente duas professoras (2%), indicaram estar na faixa de 10 a 12 anos de experiência neste nível, conforme indica a Tabela 3.

TABELA 3

Indicação das Professoras de Prê-escola de Curitiba, Quanto ao Tempo de Atuação neste Nível de Ensino

TEMPO DE ATUAÇÃO (anos)	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 a 3	27	90	8	27	21	10	12	40	68	56
4 a 6	2	7	18	60	6	20	9	30	35	30
7 a 9	1	3	3	10	1	3	8	27	13	10
10 a 12	-	-	1	3	1	3	-	-	2	2
Em branco	-	-	-	-	1	4	1	3	2	2
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

Na Rede Federal, 90% das professoras demonstraram que estão atuando na pré-escola de um a três anos, no máximo. Poucas professoras (7%), atuam neste nível de ensino entre quatro e seis anos e apenas uma das professoras (3%), na faixa de sete a nove anos de experiência.

Na Rede Estadual, a maioria das professoras indicou um tempo de atuação um pouco mais amplo que na Rede Federal, sendo que, 60% das professoras trabalham de quatro a seis anos na pré-escola. Estão no início da carreira, ou seja, de um a três anos de atuação, 27% das professoras. Um número reduzido de professoras (10%) revelou estar na pré-escola na faixa de sete a nove anos e somente uma professora (3%) indicou que trabalha na pré-escola a 12 anos.

Das professoras da Rede Municipal, 70% estão na fase inicial de trabalho, de um a três anos; poucas professoras (20%) estão atuando na pré-escola de quatro a seis anos. Uma professora (3%) indicou que atua na pré-escola de sete a nove anos, outra (3%) declarou que atua na faixa de 10 a 12 anos de experiência, e ainda outra professora (3%) deixou a resposta em branco.

Na Rede Particular, 40% das professoras indicaram que estão trabalhando na pré-escola entre um e três anos; menos de um terço das professoras (30%) estão atuando na faixa de quatro a seis anos e outras (27%) indicaram que atuam na pré-escola de sete a nove anos. Uma professora (3%) não respondeu a questão.

Verifica-se pois, o baixo índice de tempo de atuação da professora da pré-escola, dado esse, que pode sugerir possíveis dificuldades dessas professoras quanto ao seu posicionamento e atuação na pré-escola.

Comparando-se os dados pelas dependências administrativas, verifica-se que a maior incidência de professoras com tempo de atuação de até três anos registra-se nas Redes Federal (90%) , seguida da Municipal (70%), em terceiro lugar da Rede Particular (40%) e, por último, a Estadual (27%).

Ressalte-se que são as pré-escolas Federais e Municipais as que atendem os bairros periféricos de Curitiba e as classes desfavorecidas, e estas aumentaram o número de professoras , resultando um quadro novo de pessoal, enquanto que na Rede Estadual não existiu igual ênfase na abertura de novas classes, visto ser prioritário o ensino de 1º grau. As pré-escolas da Rede

Particular, talvez por terem a estrutura mais antiga em relação as outras Redes, apresentam também um número mais elevado de professoras com maior tempo de atuação na pré-escola.

Embora o número de professoras que estejam iniciando sua atuação na pré-escola dê margem a uma idéia de que, no futuro, a situação sobre o tempo de atuação venha a ser alterada, suspeita-se que, pela falta de incentivos, de diretrizes e orientações para a educação pré-escolar, estimule-se a continuidade desta situação, onde não se configure uma carreira da professora de pré-escola.

NÍVEL E TIPO DE ESCOLARIDADE DAS PROFESSORAS

Sabe-se que para a aquisição de uma postura político-pedagógica necessária para a ação educativa é imprescindível o atingimento da consciência crítica, obtida por meio de um processo de amadurecimento contínuo, subsidiado pelo aperfeiçoamento intelectual, que favoreça a compreensão e captação dos fatos da realidade.

O processo educacional tem como um de seus objetivos prioritários a formação da consciência crítica do aluno, atingida gradativamente, à medida que o aluno amadurece e tem oportunidades de se desenvolver.

Desta forma, indagou-se às professoras sobre o seu nível e tipo de escolaridade, cujas indicações revelaram um quadro variado que se estende desde o 1º grau incompleto até a formação no 3º grau. A maior parte das professoras (29%) demonstrou ter o 2º grau completo na habilitação de magistério e 17% das

professoras investigadas possuem ou estão cursando o 3º grau se ja no Curso de Pedagogia ou em outros cursos não pertencentes a área educacional, conforme demonstra a Tabela 4.

Na Rede Federal, 40% das professoras possuem o nível de 1º grau, sendo que a metade destas não chegou a completá-lo. Poucas professoras, num total de 20%, possuem o curso de 2º grau incompleto, na habilitação de magistério para o 1º grau e, apenas 13% delas possuem este curso completo. Com o curso de 2º grau em outra habilitação diferente da do magistério, situam-se mais 23% das professoras, sendo que 13% destas têm o curso incompleto. A nível de 3º grau, somente uma das professoras (4%) está fazendo o Curso de Serviço Social.

Quanto à Rede Estadual, a metade do total de professoras (50%) tem o curso de magistério, a nível de 2º grau. Um número menor de professoras (36%) tem o nível de 3º grau, no Curso de Pedagogia, sendo que 23% destas o estão cursando.

Além destes níveis, três professoras (10%) indicaram ter realizado curso superior de Letras, Matemática e Educação Artística. Uma professora (4%) revelou estar cursando o 3º grau em Filosofia.

Na Rede Municipal, 27% das professoras declararam ter o 2º grau na habilitação de magistério de 1º grau. As demais indicaram ter nível de 3º grau, sendo que: 13% estão cursando Pedagogia, e 13% são Pedagogas, mais quatro professoras (13%) indicaram estar cursando o 3º grau, enquanto que 27% estão formadas em cursos como: Ciências Sociais, Artes Plásticas, Direito, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física, Estudos Sociais e Geografia. Duas professoras (7%) não responderam a questão.

TABELA 4

Indicação das Professoras de Pré-escola de Curitiba, Quanto ao Nível e Tipo de Escolaridade Possuída

NÍVEL E TIPO DE ESCOLARIDADE			DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
			FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1º Grau		incompleto	6	20	-	-	-	-	-	-	6	5
		completo	6	20	-	-	-	-	-	-	6	5
2º Grau	magistério	incompleto	6	20	-	-	-	-	1	3	7	6
		completo	4	13	15	50	8	27	8	27	35	29
	outra habilitação	incompleto	4	13	-	-	-	-	-	-	4	3
		completo	3	10	-	-	-	-	-	-	3	3
3º Grau	Pedagogia	incompleto	-	-	7	23	4	13	10	33	21	17
		completo	-	-	4	13	4	13	6	20	14	12
	outro curso	incompleto	1	4	1	4	4	13	-	-	6	5
		completo	-	-	3	10	8	27	5	17	16	13
EM BRANCO			-	-	-	-	2	7	-	-	2	2
TOTAL			30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

Das professoras da Rede Particular 30% têm o 2º grau na habilitação de magistério, sendo que destas, uma professora (3%) não o completou. Possuem nível superior ou o estão cursando as demais professoras, sendo que 33% cursam Pedagogia, 20% são formadas neste curso e 17% possuem os Cursos de Psicologia, Letras, Comunicação, Direito e Enfermagem.

Observa-se, pois, no conjunto das redes de ensino que quase metade das professoras investigadas (47%) tem ou está adquirindo um nível de escolaridade superior enquanto que outras (41%), encontram-se com escolaridade a nível de 2º grau, das quais 29% com o curso de magistério. Tal curso representa um dos aspectos imprescindíveis para o ingresso da professora no quadro do magistério público e particular, o que vem a explicar a concentração de indicações nesta categoria, excetuando-se os casos da Rede Federal que são regidos por normas próprias, estabelecidas pelo Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, que indica como forma alternativa de viabilizar o atendimento à criança pré-escolar, o uso de monitoras sem exigência de escolaridade específica, conforme descrito no Capítulo II.

Quanto aos cursos de 3º grau, observa-se que a maioria das professoras (29%) situa-se na área educacional, realizando ou estando já diplomada em Pedagogia, o que favorece a ação educativa, pela ampliação de conhecimentos na área. Por outro lado, 18% das professoras encontram-se realizando cursos ou já estão formadas em áreas distintas da educação como Direito, Comunicação Social e Serviço Social ou em cursos de licenciatura que, conforme foram elaborados, trazem um pouco da visão educacional, como Letras, Matemática, Educação Artística, Filosofia, Ciências Sociais, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física, Estudos Sociais e Geografia.

FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO PRÉ-ESCOLAR

A questão da formação do professor da pré-escola, conforme foi analisada no Capítulo II, tem seu amparo legal a nível federal e estadual, mediante de Pareceres e Deliberações, que demonstram a necessidade da formação especializada para o magistério pré-escolar.

A professora de pré-escola é uma especialista, cujo título é obtido pela realização do Curso de Estudos Adicionais, à nível de 2º grau, ou do Curso de Pedagogia, na habilitação de magistério pré-escolar. Como no Paraná ainda não está consolidada a habilitação supra-citada, e pela falta de professoras devidamente especializadas, a legislação estadual admite que, em casos de precariedade, possam ser admitidas professoras na pré-escola com o 2º grau na habilitação de magistério, conforme demonstra o Quadro 2.

QUADRO 2

Legislação Vigente, no Estado do Paraná, sobre a Formação do Professor Pré-Escolar

LEGISLAÇÃO	FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA
Parecer nº 1600/75 do CFE	- Curso de estudos-adicionais para a formação de professoras de pré-escola.
Indicação nº 67/75 do CFE	- Cursos superior de Pedagogia na habilitação de magistério pré-escolar.
Deliberação nº 020/78 CEE - Art. 10 - parágrafo único	- A título precário, professores com habilitação para Magistério de 1a. à 4a. série.

FONTE - UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Legislação e normas da educação pré-escolar. Legislação federal e do Estado do Paraná, Curitiba, 1981.

Com o objetivo de verificar a situação das professoras quanto a sua formação específica para o magistério pré-escolar, indagou-se se as mesmas possuíam Cursos de Estudos Adicionais de Pré-Escola, sendo este o único caminho, atualmente, em Curitiba, para se obter a formação especializada.

Longe, porém, dos argumentos que defendem o profissional especializado para atuar na pré-escola, estão os dados que revelam tal situação, onde maior parte das professoras (68%) não possui Cursos de Estudos Adicionais, conforme demonstra a Tabela 5.

TABELA 5

Indicação das Professoras de Pré-escola de Curitiba, quanto a sua Formação Específica para o Magisterio Pré-escolar

FORMAÇÃO ESPECÍFICA	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Possui	-	-	12	40	8	27	19	63	39	32
Não possui	30	100	18	60	22	73	11	37	81	68
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

De todas as dependências administrativas, a de pior situação é a da Rede Federal, na qual nenhuma professora possui a formação específica para a pré-escola. A segunda rede em condi-

ções deficitárias é a Municipal, na qual apenas 27% das professoras possuem esta formação. Já a Rede Estadual de Ensino apresenta uma situação relativamente menos precária, com 40% de suas professoras habilitadas. Finalmente, é a Rede Particular a que apresenta melhores condições, neste sentido, dentre todas as demais, com 63% de suas professoras especializadas em educação pré-escolar.

Fazendo uma comparação do Quadro 2, que indica a legislação sobre a formação da professora pré-escolar e os dados reveladores da situação real das professoras pré-escolares, pode-se fazer algumas reflexões.

A Rede Federal traz uma característica própria, apresentando 87% das professoras em não conformidade com as exigências legais e às demais 13% somente estariam com a situação legal se se aceitasse o caso da precariedade, de que reza a Deliberação 020/78, que só é indicado para lugares onde não haja professores especializados em educação pré-escolar. Embora, com todas as alegações contrárias, este fato ocorre mediante aprovação do Governo Federal sob os argumentos de ampliar o atendimento ao pré-escolar e se utilizando, desta forma, de monitores sem qualificação profissional e, às vezes, até intelectual, visto que muitas professoras não chegaram a completar o 1º grau. Evidentemente que esta forma alternativa de atender à criança tem suas razões ideológicas. Ao mesmo tempo que se oferece um atendimento, nega-se o direito a qualidade deste, que implica numa postura político-pedagógica e numa competência profissional. Além do que, explora-se esta mão de obra dos monitores, oferecendo salários que não chegam a um terço (1/3) do salário mínimo. Embora não

se negue o sacrifício, boa vontade e esforço das pessoas envolvidas nos Programas Nacionais, que em muitos casos, vêm oferecendo o melhor possível dentro de suas condições limitadas, há de se criticar qualquer ato que, utilizando-se de argumentos econômicos, venha a baixar o nível de qualidade do atendimento à criança, em troca de números representativos que enalteçam as ações do Poder Público.

As demais redes de ensino apresentaram indicações de professoras com o nível de escolaridade no mínimo de 2º grau na habilitação de magistério, sendo que a maioria das professoras declarou estar cursando ou diplomada no 3º grau, seja no Curso de Pedagogia ou outros, conforme citação anteriormente feita. Embora pelo nível de escolaridade da professora não se possa julgar sua ação e nem esperar uma atuação pedagógica eficiente, pois em nenhum destes níveis ou cursos ocorre uma formação para o magistério pré-escolar, mesmo assim, as oportunidades de se formar uma postura político-pedagógica e encontrar formas alternativas para se obter a competência técnica, são mais fáceis de serem alcançadas, caso as professoras utilizem mecanismos de aperfeiçoamento profissional.

Após dez anos de legislação, que demonstra os caminhos da formação do professor da pré-escola, ficou clara a falta de cumprimento das exigências legais, quando encontrou-se apenas 32% das professoras de pré-escola de Curitiba com a formação específica para desenvolver seu trabalho. E, ainda, sem entrar no mérito da qualidade desta formação que exigiria, sem dúvida, outra pesquisa.

As professoras da Rede Particular foram as que demonstraram maior número de especialistas em pré-escola. As Redes Estaduais e Municipais, apresentaram um número mais baixo de professoras especializadas, embora até surpreendente, frente a política adotada nestas redes, cujas diretrizes tolhem a expansão de quadros de pessoal para a pré-escola, uma vez que esta área não traz perspectivas de continuidade de atendimento, pela prioridade à população de 1a. à 4a. série.

Com relação a este quadro é interessante indicar a discrepância de que, enquanto os órgãos públicos são fiscalizados da qualidade pedagógica e estrutural da pré-escola em geral, de cujos aspectos a formação do professor é condição fundamental, as escolas do Poder Público apresentam piores condições do que as escolas particulares, no que concerne a qualificação profissional do professor. Sugere-se, pois, que se preocupam mais em fiscalizar o âmbito particular de ensino do que o próprio.

Embora, por todos estes dados, não se possa afirmar, categoricamente, que a ação pedagógica é melhor desempenhada por quem tem formação específica, nem, por outro lado, afirmar que a falta de formação ou nível de escolaridade venha a, necessariamente, impor uma ação pedagógica desqualificada, os dados são reveladores de uma situação irregular, que pode por em prejuízo o crédito da educação pré-escolar.

PRETENSÕES PROFISSIONAIS FUTURAS

A área da educação pré-escolar, por não ter diretrizes específicas para seu desenvolvimento e pela sua instabilidade de ofertas, evidencia um desestímulo aos professores quanto a continuidade de atuação na área. Pelos dados da pesquisa, percebe-se que ultrapassa a metade do total das professoras (52%) que desejam sair na pré-escola, sendo que algumas professoras (12%) in-

dicaram querer trabalhar na educação, mas não na pré-escola, outras (23%) colocaram o desejo de trabalhar ou realizar cursos em áreas distintas da educação, enquanto que 17% das professoras afirmaram não saber suas pretensões profissionais futuras ou não responderam a questão, conforme evidencia a Tabela 6.

TABELA 6

Indicação das Professoras de Pré-escola de Curitiba, Quanto as suas Pretensões Profissionais Futuras

PRETENSÕES PROFISSIONAIS FUTURAS	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Continuar atuando na pré-escola	20	67	15	50	12	40	10	33	57	48
Continuar na área educacional, mas não pré-escola	-	-	7	23	4	14	4	14	15	12
Trabalhar e realizar cursos em áreas distintas da educação	5	17	5	17	9	30	9	30	28	23
Não sabe	3	10	-	-	2	6	3	10	8	7
Em branco	2	6	3	10	3	10	4	13	12	10
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

Na Rede Federal, 67% das professoras revelaram que querem continuar trabalhando na pré-escola, inclusive algumas declararam a intenção de voltar a estudar ou completar cursos inacabados a fim de melhor atuarem na área pré-escolar. Poucas professoras (17%) declararam querer sair da área educacional para ir trabalhar em banco, no comércio ou fazer cursos de assistência social. As professoras também revelaram estar indecisas quanto ao futuro profissional, pois 10% afirmaram não saber o que pretendem. Duas professoras (6%) deixaram de responder a questão.

A metade das professoras (50%) da Rede Estadual declarou que deseja continuar na pré-escola e destas, uma grande parte afirmou querer especializar-se na área da educação pré-escolar e, algumas professoras indicaram pretender ter seu próprio jardim de infância. Um número significativo de respondentes (23%) declarou desejar continuar na área da educação, mas não como professoras de pré-escola, indicando querer exercer sua especialização de orientadoras educacionais ou lecionar no 1º grau, seja de 1a. à 4a. séries, ou de 5a. à 8a. séries, nas matérias de Língua Portuguesa ou Matemática. Uma quantidade menor de professoras (17%) declarou desejar sair da área educacional e fazer cursos superiores de Filosofia, Direito e Fonoaudiologia, ou trabalhar com crianças excepcionais.

A resposta de três das professoras (10%) ficou em branco.

Na Rede Municipal, 40% das professoras querem continuar trabalhando na pré-escola com intenções de atualizar-se ou ter seus próprios jardins de infância. Um número expressivo de professoras (14%) desejam exercer seu papel de orientadoras educacionais ou professoras de 5a. à 8a. série. Quase um terço das professoras (30%) querem sair tanto da pré-escola como da área da Educação, fazendo cursos superiores diversos ou trabalhando em outras áreas. Duas professoras (6%) revelaram não saber sobre seus planos futuros e outras (10%) deixaram de responder a questão.

Na Rede Particular, 33% das professoras indicaram desejar continuar atuando na pré-escola, com intenções de fazer cursos de pós-graduação e abrir seus próprios jardins de infância. Uma boa parte das professoras (14%) quer sair da pré-escola para ser orientadoras educacionais, supervisoras escolares ou professoras e, um número alto de professoras (30%) quer sair da área da educação para ser tradutora de livros, juíza ou fazer cursos de letras, direito, arquitetura e psicologia. Três professoras (10%) responderam estar indecisas sobre o futuro profissional e 13% das professoras desta rede não responderam a pergunta.

No global dos dados observa-se que quase a metade das professoras da pré-escola de Curitiba (48%) quer continuar no seu trabalho, afirmando desejar especializar-se e atualizar-se, o que revela um ânimo, de fato, pela profissão escolhida. Muitas professoras declararam querer ter suas próprias pré-escolas, talvez com planos pedagógicos, onde possam lançar-se com mais arrojo em suas investidas particulares.

Dentre as 15 profissionais (12%) que desejam continuar na área educacional, mas não na pré-escola, foram apresentadas, como justificativas, o fato de estarem neste nível escolar enquanto aguardam a possibilidade de virem atuar, de acordo com sua formação pedagógica específica, qual seja, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, ou ainda, sua formação em licenciaturas diversas.

Números bastante expressivos, como 23%, indicaram o desejo de professoras saírem da área pré-escolar para dirigir-se à outras áreas distintas da educação, oito por cento (8%) declararam dúvidas a respeito do futuro profissional e, de 12%, que deixaram respostas em branco, vêm a demonstrar a situação bastante crítica do magistério da pré-escola.

A situação que se apresenta revela que a pré-escola é uma oportunidade passageira de se realizar um trabalho, ter um ganho pessoal ou adquirir uma experiência, enquanto não aparecem as oportunidades de realizar os interesses profissionais reais.

Este fato, associado aos dados indicados sobre o tempo de atuação da professora na pré-escola, anteriormente analisado, reforça ainda mais a interpretação da difícil situação presente do magistério da pré-escola, e que, pela configuração conjunta dos dados sugere problemas mais sérios futuramente, caso os mesmos não sejam resolvidos.

Uma situação atípica quanto as pretensões profissionais futuras ocorreu na Rede Federal, onde a maioria das professoras afirmaram querer continuar trabalhando na pré-escola. Sabe-se, porém, que é justamente nesta Rede de ensino pré-escolar que os professores recebem os menores salários e não tem formação específica.

POSICIONAMENTOS DAS PROFESSORAS SOBRE AS FUNÇÕES DA PRÉ-ESCOLA

Uma análise da política da educação pré-escolar permite uma visão das funções assumidas nesta área. Desta forma, observa-se que três são as funções básicas que foram e vêm sendo desempenhadas pelos professores pré-escolares, a assistencial, a preparatória e a pedagógica, sendo que uma, necessariamente, não exclui as demais. No entanto, é possível assumir uma tendência com maior enfoque em uma função, resultando disso a adoção de princípios de ações específicas quanto ao processo ensino-aprendizagem e, assim, posicionamentos diferentes acerca do mesmo. Daí porque a importância de se identificar como se posicionam as professoras da pré-escola sobre as funções da mesma.

A fim de facilitar a comparação dos dados fornecidos pelas professoras, com as proposições de cada uma das possíveis funções da pré-escola que já foram analisadas no Capítulo II, as mesmas são sintetizadas no Quadro 3.

QUADRO 3

Proposições das Possíveis Funções da Pré-Escola

FUNÇÕES	PROPOSIÇÕES
Assistencial	vê na pré-escola um espaço que pode ser utilizado com fins de dar assistência a criança, no sentido de suprir as necessidades básicas de alimentação, saúde, higiene, afeto e sociabilidade, de forma a compensar as carências ambientais.
Preparatória	vê na pré-escola a finalidade de preparar a criança para a primeira série do 1º grau, desenvolvendo-lhe habilidades, conhecimentos e atitudes que o aluno não possua para seu desempenho posterior, de forma a evitar problemas de evasão e repetência comuns no início da escolarização regular.
Pedagógica	vê na pré-escola a finalidade de promover o desenvolvimento da criança, a partir do estágio em que esta se encontra e da realidade em que vive, buscando ampliar seus conhecimentos e favorecer a elaboração de novas formas de agir, por meio de um trabalho de acompanhamento sistemático, gradativo e evolutivo.

FONTE: elaboração do autor.

A seguir, são apresentados os dados de como se apresenta cada função da pré-escola nas quatro dependências administrativas.

FUNÇÃO ASSISTENCIAL

Indicada a proposição da função assistencial na pré-escola, que coloca a finalidade de suprir as necessidades básicas da criança, conforme foi apresentada no Quadro 3, as professoras apresentaram posicionamentos diversos e interpretações variadas sobre tal função, conforme demonstra a Tabela 7.

Na Rede Federal, todas as professoras indicaram aceitar a função assistencial, sendo que 83% justificaram essa aceitação pela necessidade de superar as carências infantis, com comentários sobre as precárias condições de vida da criança ou a falta de atendimento da família e, ainda, os problemas afetivos de seus alunos pela falta de assistência básica. Um número bem menor de professoras (17%) indicou que a função assistencial é uma das formas de se conseguir a formação integral da criança.

Na Rede Estadual, a maioria das professoras (63%) aceitou a função assistencial, das quais 33% justificaram pela carência de que são portadores seus alunos, 13% pela facilidade que as crianças terão para um melhor desempenho escolar e, 17% porque esta função faz parte do atendimento integral à criança. Outras professoras rejeitaram a função assistencial, sendo que, 20% disseram que é apenas um dos aspectos da formação integral e não deve ser colocada, então, como função. Apenas 7% declararam que o objetivo da pré-escola é o de preparar a criança para a aprendizagem e, mais outras 7% das professoras afirmaram que dar assistência não é dever da escola. Não responderam a questão três por cento (3%) das professoras.

TABELA 7

Indicação das Professoras da Pré-escola de Curitiba Quanto à Aceitação-Rejeição da Função Assistencial na Pré-escola

	JUSTIFICATIVAS	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
		FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ACEITAÇÃO	- para superar as carências infantis	25	83	10	33	6	20	5	17	46	38
	- para um melhor desempenho escolar	-	-	4	13	4	13	4	13	12	10
	- para auxiliar na formação integral	5	17	5	17	1	3	10	33	21	18
	SUB TOTAL	30	100	19	63	11	36	19	63	69	65
REJEIÇÃO	- porque é apenas um aspecto da formação integral	-	-	6	20	11	37	6	20	23	19
	- porque serve somente para crianças carentes	-	-	-	-	-	-	3	10	3	2
	- porque o objetivo da pré-escola é preparar para aprendizagem	-	-	2	7	-	-	-	-	2	2
	- porque não é dever da escola	-	-	2	7	8	27	-	-	10	8
	SUB TOTAL			10	34	19	64	9	30	38	31
	EM BRANCO	-	-	1	3	-	-	2	7	3	3
	TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

Na Rede Municipal, houve menos adeptas à função assistencial (36%), sendo que 20% afirmaram a necessidade, pelo fato de seus alunos serem muito carentes e precisarem de assistência básica. Uma proporção menor (13%) afirmou que oferecendo a assistência, o aluno terá um melhor desempenho escolar e menos professoras ainda (3%) colocaram que para a formação integral é necessária a função assistencial. Uma parte expressiva das professoras (37%) rejeitou tal função por considerá-la apenas um dos aspectos da formação integral e, outras (27%) por afirmarem que esta função não é tarefa da escola mas do governo, da assistência social, dizendo ainda que *"é necessário acabar com o paternalismo!"*

Na Rede Particular, 63% das professoras afirmaram concordar com a função assistencial. Destas, 17% declararam que concordam que haja esta função no atendimento à criança carente, embora não seja o caso de seus alunos e 13% declararam que *"a assistência à alimentação, higiene e saúde favorece uma melhor aprendizagem para o futuro escolar"*. Uma boa parte das professoras (33%) colocou que a função assistencial é encarada como parte da formação de criança, que necessita de bons hábitos para o seu desenvolvimento integral. As professoras que rejeitaram a função assistencial (20%), afirmaram que *"trabalhar as questões de alimentação, saúde e higiene como um conteúdo ou atividades a serem desenvolvidas para a formação integral, e não como uma finalidade da pré-escola"*. Poucas professoras (10%) indicaram que não concordam, porque seus alunos já trazem esta base de casa porém, afirmaram que *"para as crianças carentes, esta função é necessária"*.

No conjunto dos dados observa-se uma maior aceitação do que rejeição da função assistencial. Porém, interpretando-se as justificativas apresentadas pelas professoras, configura-se outra situação. Uma proporção grande de professoras (28%) afirmou que a função assistencial é o meio de se atingir o melhor desempenho escolar ou a formação integral. Sendo assim, a professora revela que a esta é entendida como o caminho para obter as funções preparatória ou pedagógica. Logo, não é aceita a assistencial, como um fim em si mesma mas a assistência como forma de garantir a aprendizagem ou, meio para a formação de hábitos saudáveis para o desenvolvimento integral.

Da mesma forma, dois por cento (2%) das professoras, afirmando rejeitar a função assistencial, justificam que serve somente para crianças carentes. Demonstram, deste modo, uma maneira de, indiretamente, aceitar da função pois, é só a questão sócio-econômica que faz as professoras não assumirem esta postura.

Desta forma, entende-se que as justificativas empregadas no tocante a necessidade de superar as carências infantis, revelaram a postura das professoras em favor da função assistencial. As afirmativas que traduziram a finalidade de preparar para a aprendizagem e o futuro escolar indicaram a postura da função preparatória e as colocações da função assistencial como apenas um aspecto da formação integral viram a pré-escola com a função pedagógica. A justificativa de que a assistência não é dever da escola revelou um alienamento da professora, que prefere transferir as soluções para outros, do que encontrar alternativas de resolução do problema sem precisar recair no assistencialismo puro.

Observa-se que de todas as professoras da Rede Federal , a maioria viu a necessidade da pré-escola assumir a função assistencial, como forma de resolver os problemas de seus alunos, o que se justifica pelo fato das professoras observarem somente as necessidades básicas das crianças, não questionando o porquê dos fatos.

Quanto ao posicionamento das professoras das demais Redes (Estadual, Municipal e Particular) além da aceitação da função assistencial, por algumas professoras, surgiram outras colocações que demonstram a preocupação de um papel educativo na pré-escola, de forma que a utilização da função assistencial é encarada como maneira de atingir o objetivo de preparação do aluno para a escola de 1º grau ou o de estender a assistência como um aspecto a mais, na pré-escola, a ser trabalhado para a obtenção do desenvolvimento integral da criança.

Assim sendo, percebe-se, que na prática pré-escolar das quatro redes de ensino, grande parte das professoras (40%) vê ainda a pré-escola como forma de superar problemas da estrutura do país, apesar das críticas a esta postura estarem sendo apresentadas, já há bastante tempo, tanto nos posicionamentos de teóricos como do próprio governo.

FUNÇÃO PREPARATÓRIA

Indicada a finalidade da pré-escola de preparar a criança para a 1ª série, no sentido de desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes que o aluno não possua para seu desempenho posterior, as professoras indicaram suas percepções, oferecendo justificativas diversas, conforme demonstra a Tabela 8.

TABELA 8

Indicação das Professoras da Pré-escola de Curitiba Quanto a Aceitação-Rejeição da Função Preparatória na
Pré-Escola

JUSTIFICATIVA	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
- para dar a base da futura escolaridade	21	70	14	47	17	57	18	60	70	57
- para satisfazer a necessidade da criança	-	-	-	-	2	7	8	27	10	6
- para evitar problemas de evasão e repetência	4	14	1	3	3	10	-	-	8	6
- para auxiliar na formação integral	-	-	-	-	1	3	-	-	1	1
SUB TOTAL	25	84	15	50	23	77	26	87	89	70
- porque o preparo deve ser global	-	-	7	24	6	20	1	3	14	12
- porque não se deve antecipar o futuro	1	3	-	-	1	3	-	-	2	3
- porque a criança não tem maturidade	1	3	1	3	-	-	-	-	2	3
SUB TOTAL	2	6	8	27	7	23	1	3	18	18
EM BRANCO	3	10	7	23	14	46	3	10	13	11
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

Na Rede Federal, 84% das professoras acataram a função preparatória da pré-escola, e a maior parte delas (70%) justificando mediante o argumento de que a pré-escola é a base da futura escolaridade e, as demais (14%), apontando seu aspecto preventivo de forma que a pré-escola viria evitar problemas de evasão e repetência. Quanto à rejeição à função preparatória da criança para a escola, 3% das professoras revelaram que não se deve antecipar o futuro da criança e mais 3% colocaram que a criança não tem maturidade para esta preparação.

Na Rede Estadual, 47% das professoras foram a favor de que a pré-escola dê a base da futura escolaridade, por ser a finalidade da pré-escola. Uma professora (3%) concordou e afirmou que, assumindo a função preparatória, diminui-se o problema da evasão e repetência. Rejeitaram o preparo da criança para a 1ª série, 24% das professoras, afirmando que a formação deve ser global e somente uma professora (3%) colocou que a criança não tem maturidade para ser preparada. Deixaram de responder a questão 23% das professoras.

Das professoras da Rede Municipal, a maioria (77%) aceitou a função preparatória, sendo que destas, 27% afirmaram ser a pré-escola a base do futuro escolar, 7% declararam ser uma necessidade da criança, 10% das professoras declararam que se evita problemas de evasão e repetência e apenas uma professora (3%) indicou que a função preparatória auxilia na formação integral. Das professoras que não aceitaram a função preparatória, 20% informou que o preparo deve ser global e uma professora (3%) afirmou "*não se deve antecipar o futuro da criança*".

Na Rede Particular, a maioria das professoras (87%) aceitou a função preparatória, sendo que destas, a maior parte (60%) justificou que a pré-escola serve para dar base para a 1ª. série, enquanto que as demais (27%), disseram que o preparo para a 1ª. série é uma necessidade da criança. A rejeição da função preparatória foi indicada por apenas uma professora (3%) que declarou ser mais importante o preparo global. A resposta foi deixada em branco por 10% das professoras.

No conjunto das indicações das professoras das pré-escolas das quatro redes de ensino, percebe-se que houve um número bastante significativo (70%) de aceitação da função preparatória, sendo a Rede Particular a que possui mais professoras que concordam com esta função (87%), seguida das redes Federal (84%), Municipal (77%) e Estadual (50%).

Por outro lado, somente 18% das professoras, em especial as das Redes Estadual e Municipal, viram a função preparatória com diferentes posicionamentos, indicando que o preparo deve ser global e não limitado a um atendimento para a etapa de escolaridade posterior, admitindo, ainda, que a criança não tem maturidade para tal, não devendo, portanto, ser antecipado o desenvolvimento do aluno.

Estes dados demonstram que, embora hajam posicionamentos pedagógicos que revelam uma preocupação atender a criança conforme as suas condições pessoais, a pré-escola vem assumindo, prioritariamente, a função preparatória como uma alternativa de diminuir os problemas que ocorrem nas escolas de 1º grau.

FUNÇÃO PEDAGÓGICA

A terceira função, a pedagógica, trouxe como subsídio para a análise das professoras, a indicação da finalidade da pré-escola, ou seja, promover o desenvolvimento da criança, a partir do estágio em que esta se encontra e da realidade em que vive, buscando ampliar seus conhecimentos e favorecer a elaboração de novas formas de agir, por meio de um trabalho de acompanhamento sistemático, gradativo e evolutivo.

As respostas das professoras evidenciaram um grande número de professoras (78%) que aceita a proposição desta função, conforme demonstra a Tabela 9. Observa-se porém, que as professoras, ao justificarem sua aceitação da função pedagógica, colocaram-na, às vezes, como meio de se atingir a função preparatória e outras, como um meio de se oferecer incentivos à aprendizagem pois, é entendido que partindo-se do mundo concreto do aluno, a criança passa a participar das atividades por sentir-se motivada. Assim, a função pedagógica, passou a ser encarada como um meio ou método didático, perdendo a caracterização de seu enfoque, que é justamente de promover o desenvolvimento da criança como indivíduo e ser social.

Como tal fato apresentou-se de maneiras distintas pelas diferentes redes de ensino, se analisara a seguir, individualmente cada dependência administrativa.

Na Rede Federal, todas as professoras concordaram com a função pedagógica, sendo que mais da metade (56%) justificou que, com esta função, demonstra-se respeito ao mundo da criança, 17% das professoras indicaram que facilitam as resoluções das dificuldades da vida da criança e ainda, a mesma proporção (17%) de professoras afirmaram que a função pedagógica auxilia no desenvolvimento das atividades da pré-escola.

TABELA 9

Indicação das Professoras da Pré-escola de Curitiba Quanto a Aceitação-Rejeição da Função Pedagógica na Pré-Escola

JUSTIFICATIVAS		DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
		FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aceitação	- para auxiliar na aprendizagem futura da criança	-	-	5	17	3	10	1	3	9	8
	- para facilitar as resoluções das dificuldades da vida da criança	5	17	-	-	-	-	-	-	5	5
	- para demonstrar respeito ao mundo da criança	17	56	5	17	7	23	7	23	36	30
	- para auxiliar no desenvolvimento das atividades da pré-escola	5	17	10	33	13	44	11	38	39	32
	- para auxiliar na formação integral da criança	-	-	-	-	-	-	4	13	4	4
	SUB TOTAL	27	90	20	67	23	87	23	77	93	78
Rejeição	- porque a criança não tem maturidade	-	-	-	-	-	-	1	3	1	1
	SUB TOTAL	-	-	-	-	-	-	1	3	1	1
	EM BRANCO	3	10	10	33	7	23	6	20	26	21
	TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

A resposta foi deixada em branco por 10% das professoras.

Na Rede Estadual, também, todas as professoras concordaram com a função pedagógica, sendo que um terço delas (33%) indicou que *"é uma forma de melhor desenvolver as atividades da pré-escola, demonstrando que a criança fica mais motivada e sente prazer em participar das atividades"*. Um número menor de professoras (17%) disse que essa função auxilia na aprendizagem futura e, ainda a mesma proporção de professoras (17%) indicou que demonstra-se respeito ao mundo da criança. A resposta deixou de ser dada por 33% das professoras.

Das professoras da Rede Municipal, 44% afirmaram que a função pedagógica auxilia no desenvolvimento das atividades da pré-escola, 23% declararam que é a maneira de se demonstrar respeito ao mundo da criança e 10% das professoras colocaram que serve de preparo para a vida escolar. Deixaram em branco a resposta 23% das professoras.

Na Rede Particular, mais de um terço das professoras (38%) declarou que *"pela função pedagógica há um melhor desenvolvimento nas atividades, porque a criança participa, colocando fatos da sua realidade e de acordo com a sua capacidade"*, uma proporção menor (23%) afirmou que respeita o mundo da criança, 13% das professoras colocaram que auxiliam na formação integral da criança e uma professora (3%) indicou que favorece a aprendizagem futura. Houve rejeição por parte de uma das professoras (3%) a qual declarou que a criança não tem maturidade para expressar-se sobre seu mundo. Vinte por cento das professoras deixaram em branco a resposta.

Interpretando os dados em conjunto, percebe-se que a função pedagógica, aceita pela maioria das professoras investigadas, vem sendo encarada como importante porém, pelo número de respostas em branco e pelas justificativas voltadas para o como e não para o por quê, as professoras demonstraram conhecimentos técnicos e metodológicos, que são seus argumentos, e muito pouco de uma postura político pedagógica, que as levasse a argumentar sobre a necessidade educacional da pré-escola na realidade de brasileira. A exceção, porém, ocorre na Rede Federal, onde as professoras indicaram uma preocupação com a realidade social da criança. Este dado, sem dúvida, baseia-se na filosofia norteadora dos Programas Nacionais, transmitida por meio de treinamentos às professoras, as quais, defendem tal postura pedagógica, necessária à criança do Brasil.

INTERPRETAÇÃO COMPARATIVA DAS FUNÇÕES NAS DIFERENTES REDES

No conjunto das três funções analisadas pelas professoras alguns dados são significativos, tais como:

A função mais aceita pelo conjunto das professoras das redes de ensino foi a pedagógica, embora a interpretação das professoras a respeito dessa aceitação, demonstre que a mesma é vista como um meio para se atingir a finalidade da pré-escola. Tal finalidade é indicada, pela maioria das professoras, como o preparo da criança para a escola, embora sinta-se presente, em todos os posicionamentos a respeito das funções, o argumento de se desenvolver a criança integralmente.

Na Rede Federal, a maioria das professoras aceitaram e justificaram a aceitação das três funções, assistencial, preparatória e pedagógica. A assistencial pela necessidade de atender a criança carente, a preparatória pela base que se pretende oferecer à criança para seu futuro escolar e, a pedagógica pelo respeito e valorização do mundo da criança. Passivamente foram indicados os argumentos e não foi sentida uma postura crítica em relação às proposições das funções.

Na Rede Estadual, percebe-se idêntica postura crítica em relação a função assistencial, colocando-a em segundo plano em relação à formação integral. Por outro lado, a grande maioria, defendem passivamente a função preparatória, indicando-a como a finalidade da pré-escola, enquanto a função pedagógica foi vista como a forma de se atingir àquela finalidade.

Na Rede Municipal, os argumentos utilizados para a rejeição da função assistencial são bastante enfáticos percebe-se que a maioria das professoras viram como mais importante a formação integral e não aceitam que a escola assuma o caráter assistencialista. Quanto à função preparatória e pedagógica a situação se configura nos mesmos moldes da Rede Estadual.

Na Rede Particular, a função assistencial não tem o mesmo sentido que nas Redes do Poder Público, pois a clientela é outra e portanto, os argumentos foram à favor da formação de hábitos na criança quanto à questão da alimentação, saúde e higiene e não como um problema de ordem social. Portanto, sente-se uma alienação das professoras quanto aos problemas da realidade global, aceitando os fatos tal qual surgem, conforme já indicado anteriormente, ou seja, para os seus alunos não é necessário, enquanto que para os alunos carentes a

pré-escola deve assumir a função assistencial. Estimula-se, desta forma, a diferença da pré-escola para níveis sociais opostos. Por outro lado, indicaram a função preparatória como o foco central do trabalho e a pedagógica como o meio de se desenvolver as atividades na pré-escola.

FINALIDADES PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As professoras, quando indagadas a respeito da finalidades propostas para a pré-escola, enumeraram uma série delas, as quais foram agrupadas de acordo com as idéias mais amplas, de forma a favorecer uma visualização clara das finalidades assumidas pelas professoras (ver Tabela 10).

Na Rede Federal, grande parte das professoras (40%) indicou que se propõe a atender afetivamente às crianças, indicando que *"os alunos necessitam de carinho, amor e atenção, visto estarem privadas destes sentimentos, pelas condições de vida que se encontram"*. Um número expressivo de professoras (23%) indicou que sua proposta é *"de ensinar aquilo que é útil para a vida da criança"*, sem se preocuparem com a formalização da educação. Uma proporção menor de professoras (13%) mostrou ter o objetivo de preparar a criança para o futuro escolar e, a mesma proporção (13%), declarou a finalidade de desenvolver a criança integralmente. A proposta de desenvolver atividades livres foi apresentada por uma professora (3%), enquanto que duas professoras (8%) deixaram de responder a questão.

TABELA 10

Indicação das Professoras de Pré-escola de Curitiba, Quanto à Finalidade da Pré-escola

FINALIDADE DA PRÉ-ESCOLA	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
- Desenvolver as potencialidades da criança global e harmonicamente	4	13	11	36	17	56	13	43	45	37
- Preparar a criança para o futuro escolar	4	13	7	23	4	13	9	30	24	20
- Desenvolver atividades	1	3	5	16	2	8	5	16	13	11
- Ensinar só o que é útil para a vida da criança	7	23	-	-	1	3	-	-	8	7
- Atender afetivamente as crianças	12	40	1	3	-	-	2	8	15	12
- Cumprir os objetivos da escola	-	-	2	8	6	20	1	3	9	7
- Dar alimentação que a criança necessita	-	-	1	3	-	-	-	-	1	1
- Dependerá das propostas das crianças junto com a professora	-	-	2	8	-	-	-	-	2	2
EM BRANCO	2	97	1	3	-	-	-	-	3	3
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

Na Rede Estadual, 36% das professoras revelaram que objetivam desenvolver as potencialidades da criança, global e harmonicamente, enquanto que 23%, indicaram que se propõem a preparar a criança para o futuro escolar e poucas professoras (16%) colocaram a finalidade de *"desenvolver atividades de livre escolha da criança, para que esta desenvolva a criatividade"*. Apenas oito por cento (8%) das professoras indicaram que a finalidade dependerá das propostas das crianças junto com a professora, enquanto que, por outro lado, o mesmo número (8%) de professoras afirmou a finalidade de cumprir os objetivos da escola. Outras duas finalidades foram citadas como: a de atender afetivamente os alunos (3% das professoras) e dar alimentação que a criança necessita, (por mais três por cento das professoras). Uma professora (3%) deixou a resposta em branco.

Na Rede Municipal, a maior parte das professoras (56%) colocou a finalidade de desenvolver global e harmonicamente a criança, enquanto que 20% indicaram como finalidade o cumprimento dos objetivos da escola e 13% das professoras colocaram a de preparar para o futuro escolar. Apenas oito por cento (8%) das professoras citaram a intenção de desenvolver atividades lúdicas e recreativas, enquanto que, por outro lado, somente uma professora (3%) indicou desejar ensinar só o que é útil para a criança.

Na Rede Particular, 43% das professoras investigadas, informaram desenvolver as potencialidades da criança, global e harmonicamente, enquanto que 30% delas indicaram a finalidade de preparar a criança para a escola, e, outras (16%) afirmaram desejar desenvolver atividades variadas com a criança. Um núme-

ro pequeno de professoras (8%) disse que objetiva atender afetiva e emocionalmente às crianças e, uma professora (3%) indicou que deseja cumprir os objetivos da escola.

Comparando-se os dados das redes de ensino, observa-se que a maioria das professoras, indicou, inclusive utilizando as mesmas palavras, que a finalidade que se propõe é "*desenvolver global e harmonicamente as potencialidades da criança*", ou seja, repetem *ipsis literis* conforme a finalidade apresentada nos documentos do MEC, distribuído às pré-escolas. Outras professoras, no conjunto das redes de ensino, seguem, também, as propostas governamentais, do CFE, pois, indicaram a finalidade de preparar a criança para o ensino de 1º grau. As demais finalidades apresentaram-se dispersas, sendo visível: a preocupação, das professoras da Rede Federal, em atender afetivamente seus alunos; a falta de definição objetiva das professoras das Redes Estadual, Municipal e Particular, ao afirmar que a finalidade é desenvolver atividades ou cumprir os objetivos da escola; a postura pedagógica, de algumas professoras da Rede Estadual, em fazer nascer a finalidade após o contato com os alunos, numa proposta conjunta; a preocupação, de uma professora da Rede Estadual, de dar alimentação a seus alunos; e o cuidado das professoras da Rede Federal, em ensinar o que é útil para a vida de seus alunos.

Observa-se que a maioria das professoras da Rede Estadual, Municipal e Particular, repetem a política governamental da educação pré-escolar dando ênfase à função preparatória e à função pedagógica, sem porém situá-las em sua realidade, contextuali-

zando as crianças no seu mundo. As professoras da Rede Federal, por sua vez, demonstraram a realidade de seus alunos, apontados como carentes afetivamente e, para tais crianças indicaram finalidades práticas para o dia a dia, ou as finalidades do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, que indicam uma proposta de atender a criança em seu meio comunitário.

FONTES UTILIZADAS PARA APOIO NA ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

Sabe-se que a qualidade e a natureza de material de apoio didático e pedagógico é extremamente importante para a avaliação da qualidade, natureza e tendência do processo ensino aprendizagem. Em vista disto, julgou-se importante obter informações a respeito das fontes utilizadas para apoio na estruturação do trabalho na pré-escola. Como a informação foi obtida mediante pergunta aberta, o número de fontes de apoio declaradas pelas professoras foi variado, excedendo o total de respondentes da pesquisa, conforme demonstra a Tabela 11.

Na Rede Federal, a fonte de apoio indicada como mais utilizada foi o treinamento oferecido pelo MOBREAL, citado por todas as professoras. Utilizam também material bibliográfico da LBA e PROVOPAR e a troca de experiência com colegas. Outras fontes citadas por algumas professoras foram: material didático e bibliográfico, interesses e a realidade do aluno, equipe técnica da escola e o apoio da família e comunidade.

Na Rede Estadual, os dados revelaram que as professoras utilizam material didático e bibliográfico particular ou da escola. A metade das professoras disse que usa da própria experiência com pré-escola e, outras, que buscam a troca de experiências com colegas. Outras fontes citadas, em menor número, foram: os interesses do aluno e a sua realidade, curso de formação para o magistério pré-escolar, equipe técnica da escola e as diretrizes da SEED do Paraná.

Na Rede Municipal, as fontes citadas foram: livros e materiais didáticos da pré-escola, diretrizes oferecidas pela Coordenação de Educação Pré-Escolar da Prefeitura Municipal de Curitiba, a troca de experiências com colegas, a própria experiência com a pré-escola e algumas citaram a equipe técnica da escola.

Na Rede Particular, as fontes citadas foram mais diversificadas do que nas demais redes observando-se em maior número o uso de material didático e bibliográfico da pré-escola. Inclusive, grande parte das professoras, indicou o material pedagógico do Colégio Positivo.¹ Outras fontes citadas em menor quantidade foram: o currículo, programas e apostilas da própria escola (visto a Rede Particular não ter um órgão centralizador), os interesses da criança, a própria experiência, a equipe técnica da escola, o curso de formação para o magistério pré-escolar e a troca de experiências com colegas.

Comparando-se os dados das dependências administrativas, percebe-se que as fontes citadas pelas professoras foram diversas. Porém, as indicadas para a estruturação do trabalho nas Redes Federal e Municipal foram baseadas em diretrizes dos órgãos

¹. Instituição particular de ensino, que atende da pré-escola ao 2º grau, com matriz em Curitiba, estando atualmente com convênio de material didático com 236 escolas no Brasil.

coordenadores da educação pré-escolar, que procuram realizar um trabalho sistemático junto às professoras, enquanto que, nas Redes Estadual e Particular, esta fonte não foi utilizada, quer pelo fato de não possuir um órgão centralizador, como é o caso da Rede Particular, quer pela falta de diretrizes pedagógicas de forma explícita, na Rede Estadual.

No entanto, as professoras de pré-escolas particulares de mostraram uma visão mais estruturada no sentido pedagógico, em relação as fontes de apoio utilizadas para o trabalho, seja pela sua situação de independência, ou pela financeira, ou ainda, por exigências da própria clientela que usufrui de seus serviços.

Um fato curioso é que nas Redes Estadual, Municipal e Particular, e, em especial, esta última, um número significativo de professoras utiliza as apostilas do Colégio Positivo. Este material constitui-se de um conjunto de apostilas, com atividades diversas para os alunos, que vão, de forma gradativa, oportunizando o desenvolvimento da criança para o processo de alfabetização. Este material vem acompanhado de um guia para as professoras e, é distribuído conforme um convênio realizado entre as escolas particulares e o Colégio Positivo, de forma que, as crianças ao acabarem sua etapa pré-escolar são submetidas a um teste que lhe garante uma vaga no Colégio citado.

Outras fonte, bastante citada pelas professoras, foi a troca de experiências, do que se percebe a necessidade de apoio para a realização do trabalho. Outras professoras, porém, revelaram que sozinhas, pela experiência adquirida, estruturam seus trabalhos.

TABELA 11

Indicação das Professoras da Prê-escola de Curitiba Quanto as Fontes Utilizadas para Apoio na Estruturação do Trabalho

FONTES UTILIZADAS	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
	FED.	EST.	MUN.	PART.	TOTAL
	N	N	N	N	N
- Material didático e bibliográfico	1	30	30	25	86
- Currículo, programas e apostilas da própria escola	-	-	-	9	9
- Interesses e a realidade do aluno	2	7	-	7	15
- Experiência própria	-	15	8	7	30
- Equipe técnica da escola	4	1	2	4	11
- Curso de formação para o magistério prê-escolar	-	2	-	1	3
- Diretrizes dos órgãos coordenadores de educação prê-escolar	30	1	22	-	53
- Troca de experiência com colegas	9	12	15	3	39
- Família e comunidade	3	-	-	-	3
- Em branco	-	-	-	3	3
TOTAL*	49	68	77	59	243

*O total excede o número de professores respondentes, por estas citarem mais de uma fonte de apoio, porque abandona-se a análise de porcentagem.

As professoras da Rede Federal citaram, também, a família e a comunidade participando na estruturação do trabalho, o que revela que a filosofia do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar vem sendo posta em prática.

Além destas fontes, algumas professoras indicaram basear seu trabalho nos interesses e na realidade do aluno. Sem dúvida, que se esta fonte fosse utilizada por todas as professoras, mesmo com o uso de outras, que lhe servissem de apoio, a pré-escola estaria garantindo a sua função pedagógica. Todas as fontes são válidas, porém, necessário é adaptá-las à realidade da criança e ao estágio de desenvolvimento em que esta se encontra.

CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DA PROFESSORA DE PRÉ-ESCOLA

A proposta de se analisar a percepção das respondentes sobre as características fundamentais de uma professora desta área, nasceu da intenção de verificar o nível de exigência profissional das docentes. Para tanto, pediu-se às respondentes que indicassem três características fundamentais das professoras, e estas foram enquadradas em categorias amplas relativas a atitudes, habilidades e conhecimentos.

Sabe-se que estes três aspectos, atitudes, habilidades e conhecimentos, devem estar presentes, em equilíbrio para que se evidencie a competência profissional.

Assim, entende-se que enquanto as atitudes da professora caracterizam as maneiras de pensar, sentir, perceber e agir em relação ao aluno, as habilidades se voltam para as condições da professora para executar a ação pedagógica numa combinação entre conteúdo, técnica e produto da aprendizagem. Por outro lado os conhecimentos são as características da professora que demonstram comportamentos e situações que salientam suas idéias a respeito da pré-escola, da criança e dos múltiplos aspectos que as envolvem.

Pelas indicações das professoras, no conjunto dos dados das dependências administrativas, salienta-se que enquanto as características evidenciadoras de atitudes foram as mais citadas (74% das professoras), as características que se enquadram nas categorias de habilidades e conhecimentos foram menos apontadas (23%) como essenciais para uma professora pré-escolar, conforme demonstra a Tabela 12.

Na Rede Federal, a grande maioria das professoras (88%) colocou as características em termos de atitude, sendo as mais citadas: gostar de criança, gostar do trabalho que realiza e ter carinho com as crianças. Certas características enquadraram-se nas habilidades profissionais, indicadas por apenas 11% das professoras, sendo que foram mais evidenciadas as indicações de *"saber a hora de dizer sim e não"*, *"usar linguagem adequada"* e *"expressar-se bem"*. Não foi indicada nenhuma qualidade que se encaixasse na categoria de conhecimentos profissionais e uma das professoras (1%) deixou de responder integralmente a questão.

TABELA 12

Indicação das Professoras de Pré-escola de Curitiba Quanto a Características Fundamentais da Professora Desta
Área

CARACTERÍSTICA DA PROFESSORA PRÉ-ESCOLAR	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
- de atitudes profissionais	79	88	62	69	54	60	70	78	265	74
- de habilidades profissionais	10	11	17	19	19	22	5	6	51	14
- de conhecimentos profissionais	-	-	7	8	15	17	12	13	34	9
- em branco	1	1	4	4	2	2	3	3	10	3
TOTAL	90	100	90	100	90	100	90	100	360	100

Na Rede Estadual, grande parte das professoras (69%) indicou também características da professora em relação a atitudes, sendo as mais citadas: o amor pelas crianças, paciência e dedicação. Quanto às habilidades, uma proporção bem menor das professoras (19%) declarou características desta categoria, sendo as mais citadas: a criatividade, o "saber ouvir" e manejo de classe. As características que dizem respeito aos conhecimentos foram citadas por somente oito por cento (8%) das professoras que indicaram *"a necessidade da professora atualizar-se constantemente"*, *"pesquisar muito"* e *"ter flexibilidade de pensamento"*.

Algumas professoras (4%) deixaram de responder integralmente a questão.

Da mesma forma, na Rede Municipal, a maioria das professoras (60%) citou características de atitudes, sendo, as mais indicadas, o amor às crianças, a paciência e a dedicação. Declararam também algumas características que indicam habilidades (22% das professoras) como a criatividade, *"saber integrar as crianças entre si"* e *"saber como desenvolver as potencialidades infantis"*. As características que se enquadram nos conhecimentos, indicadas por 16% das professoras, foram: *"dominar os conteúdos da psicologia da criança"*, atualizar-se, conhecer os conteúdos e a finalidade da pré-escola. Ficaram em branco três por cento das respostas.

Das professoras da Rede Particular, grande parte (78%) indicou características em relação a atitudes, sendo as mais citadas a paciência, amor às crianças e a dedicação. Quanto às habilidades, apontadas por seis das professoras (6%) as características indicadas foram: a criatividade e *"saber explicar o que a*

criança deve e não deve fazer". Em relação aos conhecimentos, as características citadas por apenas 13% das professoras foram : "conhecer as características físicas e psicológicas das crianças", "ter consciência crítica" e "ser especializada em educação pré-escolar".

Agrupando-se as indicações das professoras de pré-escola, observa-se que a maioria das professoras de pré-escola de Curitiba, (74%) indicou características em termos de atitude, 14% em termos de habilidade e apenas nove por cento (9%) em relação aos conhecimentos. Ficaram em branco 3% das respostas. Como a ação educativa exige um equilíbrio entre atitude, habilidade e conhecimentos, as indicações permitem a análise que a professora de pré-escola está sendo vista, sobremaneira, pelo aspecto atitudinal. Como a atitude é um dos aspectos que exige a predisposição pessoal da professora, mais em termos afetivos do que cognitivo ou técnico, os dados sugerem que as professoras das pré-escolas das quatro redes de ensino vêm o seu trabalho dependente muito mais de características pessoais afetivas do que de competência técnica. É importante ressaltar que esta percepção é bem mais acentuada dentre as professoras da Rede Federal, o que pode ser explicado pelo fato de grande parte delas serem leigas.

Embora as atitudes sejam essenciais para o desenvolvimento do trabalho educativo, o profissional que não desenvolveu habilidades suficientes para o desempenho da tarefa e não possui um mínimo de conhecimentos específicos para ser crítico o suficiente, para as opções de atos educativos, não será completo como educador.

Visto estarem os fatos assim configurados, salienta-se a importância de que o profissional da pré-escola redimensione o seu papel de educador para que este nível possa ser valorizado como área necessária para o desenvolvimento da criança e não um mero passatempo ou luxo do sistema educacional.

UTILIZAÇÃO DE CONTEÚDOS E OBJETIVOS NA PRÉ-ESCOLA

A organização do trabalho na pré-escola, em termos pedagógicos, pode ser elaborada a partir de conteúdos e objetivos, de forma a estabelecer uma ação sistemática, gradativa e evolutiva, baseado nas necessidades pessoais do aluno e na realidade de onde ele vive.

Neste sentido procurou-se verificar se as professoras têm consciência da utilização de conteúdos e objetivos em sua atividade pedagógica na pré-escola, bem como, quem são os responsáveis pela elaboração destes, qual a natureza destes conteúdos e objetivos e qual a justificativa da não utilização deste tipo de organização de trabalho na pré-escola.

Com relação a utilização de conteúdos e objetivos, observa-se pelos dados coletados, que a maioria das professoras (95%) indicou propor conteúdos e objetivos em sua atividade docente, assim como demonstra a Tabela 13.

Enquanto todas as professoras das Redes Federal e Municipal indicaram organizar seus trabalhos em função de conteúdos e objetivos, quatro professoras (13%) da Rede Estadual afirmaram

TABELA 13

Indicação das Professoras de Prê-escola de Curitiba Sobre a Utilização de
Objetivos e Conteúdos na Prê-escola

OBJETIVOS E CONTEÚDOS	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
- utiliza	30	100	25	84	30	100	29	97	114	95
- não utiliza	-	-	4	13	-	-	1	3	5	4
Em branco	-	-	1	3	-	-	-	-	1	1
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

não comungar da mesma forma de organizar o trabalho. Este posicionamento também foi indicado por uma professora (3%) da Rede Particular. A resposta foi deixada em branco por uma professora (3%) da Rede Estadual.

RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO DOS CONTEÚDOS E OBJETIVOS

Solicitado às respondentes indicar quem estrutura os conteúdos e objetivos da prê-escola, com a finalidade de verificar a importante participação da professora na elaboração de seu projeto de trabalho, as mesmas indicaram uma variedade de informações que demonstram responsáveis diversos para a elaboração de conteúdos e objetivos, conforme demonstra a Tabela 14.

Na Rede Federal, a maioria das professoras (60%) indicou que quem elabora os conteúdos e objetivos é o MOBRAL, órgão coordenador do Programa Nacional de Educação Prê-Escolar. Uma proporção menor de professoras (20%) afirmou que, além do MOBRAL, as mesmas participam na elaboração, contribuindo com colocações de suas experiências pessoais. Poucas professoras (7%) declararam

TABELA 14

Indicação das Professoras de Pré-escola de Curitiba Quanto ao Elaborador dos Conteúdos e Objetivos na Pré-escola

ELABORADOR DOS CONTEÚDOS E OBJETIVOS	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
- órgão coordenador de ensino pré-escolar	18	60	6	20	11	37	-	-	35	28
- órgão coordenador do ensino pré-escolar e professora	6	20	-	-	-	-	-	-	6	5
- corpo técnico da escola	2	7	6	20	3	10	19	63	30	25
- corpo técnico da escola e professora	-	-	3	10	7	23	5	18	15	12
- corpo docente	1	3	3	10	1	3	1	3	6	5
- professora	3	10	6	20	2	7	1	3	12	11
- professora junto com os alunos	-	-	-	-	-	-	2	7	2	2
- não sabe	-	-	-	-	6	20	1	3	7	6
- em branco	-	-	1	3	-	-	-	-	1	1
- não utilizam conteúdos e objetivos	-	-	4	14	-	-	1	3	5	4
- não houve pronunciamento sobre o uso de conteúdos e objetivos	-	-	1	3	-	-	-	-	1	1
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

que a elaboração é feita, ou por uma pedagoga ou por um funcionário da escola que, na Tabela , foram indicados como corpo técnico da escola. Apenas três professoras (10%) indicaram-se como responsáveis pela elaboração, enquanto que uma professora (3%) revelou que a elaboração foi realizada em reunião com todos os professores da escola.

Na Rede Estadual, dos 84% das professoras que utilizam conteúdos e objetivos, 20% indicou como responsável pela elaboração destes, o órgão coordenador do ensino pré-escolar da SEED. A mesma proporção (20%) de professoras declarou que a elaboração é feita pelo corpo técnico da escola e, ainda em igual número (20%) foi afirmado que foram elas, as professoras, que elaboraram os conteúdos e objetivos. Apenas três professoras (10%) , colocaram que juntamente com o corpo técnico promovem tal elaboração e, outras, três (10%) indicaram que o corpo docente da escola reúne-se e em conjunto fazem a elaboração. Uma professora (3%) deixou de responder a questão.

Na Rede Municipal, 37% das professoras disseram que a responsável pela elaboração de conteúdos e objetivos é a Coordenação da Educação Pré-Escolar da Prefeitura Municipal de Curitiba, enquanto que, uma proporção menor de professoras (10%) citaram como responsáveis por tal elaboração o corpo técnico da escola, indicando mais especificadamente a orientadora e/ou supervisora escolar. Um número mais alto de professoras (23%) afirmou participar da elaboração juntamente com o corpo técnico da escola. Somente uma professora (3%) revelou que foram as professoras da escola, em reunião de planejamento que fizeram a elaboração e apenas duas professoras (7%) indicaram serem

elas próprias as elaboradoras. A indicação de não saber quem elaborou os conteúdos e objetivos foi indicada por 20% das professoras, sendo curioso o fato de uma das professoras declarar "*não sei, porque não sou convidada*".

Na Rede Particular, a maioria das professoras (63%) indicou que a elaboração foi feita pelo corpo técnico da escola, variando as indicações como: a diretora, a psicóloga, a orientadora educacional ou a coordenadora da pré-escola. Em alguns casos (18%), as professoras indicaram que juntamente com o corpo técnico da escola elas participam da elaboração dos conteúdos e objetivos.

A indicação do corpo docente da escola foi citado por somente uma das professoras (3%) e, apenas uma professora (3%) indicou que ela própria é a elaboradora. Duas professoras (7%) afirmaram que a elaboração se faz na relação da professora junto com os alunos. Uma professora (3%) indicou que não sabe quem elabora os conteúdos e objetivos e outra professora (3%) indicou não utilizá-los.

Aglutinando-se os dados das professoras respondentes observa-se que, em todas as redes, a maioria das professoras (59%) indicou receber prontos os conteúdos e objetivos, seja por meio dos órgãos coordenadores da pré-escola ou pelo corpo técnico da escola. Tal fato evidencia um número bastante elevado de professoras que não participam da elaboração de conteúdos e objetivos, sendo que ainda, seis por cento (6%) das professoras afirmou desconhecer de quem é a responsabilidade de tal elaboração.

Percebe-se, com esta indicação, que as professoras não são envolvidas na organização de seus próprios trabalhos, do que decorre, em consequência natural, problemas no uso de programas pré-estabelecidos em realidades que, muitas vezes, não se adaptam a tais programas, pelas diferentes características dos alunos, em termos pessoais ou ambientais.

Por outro lado, 35% das professoras indicaram elaborar os conteúdos e objetivos, quer sozinhas, com os alunos ou com o auxílio de técnicos. A este conjunto de professoras supõe-se seja delegada a responsabilidade de elaboração de seu trabalho, o que favorece um trabalho adaptado à realidade dos alunos da pré-escola.

NATUREZA DOS CONTEÚDOS E OBJETIVOS

Entendendo que a ação pedagógica é construída a partir da análise da criança concreta e não antecipadamente ao conhecimento desta, perguntou-se às professoras sobre a natureza dos conteúdos e objetivos, cujas respostas estão sintetizadas na Tabela 15.

Na Rede Federal, a maioria das professoras (73%) utiliza conteúdos e objetivos do material de apoio do MOBRAL, enquanto que uma proporção bem menor (17%) investiga sobre as necessidades das crianças e a partir dos dados elaboram os conteúdos e objetivos. Duas professoras (7%) indicaram que se guiam por materiais pedagógicos e/ou bibliográficos. Apenas uma professora (3%) afirmou desconhecer qual a procedência dos conteúdos e objetivos.

TABELA 15

Indicação das Professoras de Pré-escola de Curitiba Quanto a Natureza dos Conteúdos e Objetivos

NATUREZA DOS CONTEÚDOS E OBJETIVOS	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
- guia-se por materiais pedagógicos e bibliográficos	2	7	4	13	9	30	8	27	23	19
- utiliza o plano da escola ou da coordenação	22	73	7	24	13	43	11	36	53	45
- investiga as necessidades das crianças	5	17	12	40	1	3	2	7	20	17
- desconhece	1	3	2	7	7	24	8	27	18	14
- não utilizam conteúdos e objetivos	-	-	4	13	-	-	1	3	5	4
- não houve pronunciamento sobre o uso de conteúdos e objetivos	-	-	1	3	-	-	-	-	1	1
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

Na Rede Estadual, dos 84% das professoras, que utilizam conteúdos e objetivos, 40% afirmaram que estes são frutos das necessidades das crianças; 24% revelaram que utilizam o currículo da escola ou da SEED. Menos professoras (13%) afirmaram usar conteúdos e objetivos de materiais pedagógicos e bibliográficos , enquanto que um número menor ainda (7%) indicou que desconhece a natureza destes.

Das professoras da Rede Municipal, 43% indicaram que utilizam o próprio plano da escola; uma proporção um pouco menor de professora (30%) demonstrou que guia-se por materiais pedagógicos e bibliográficos. Um número relativamente alto de professoras (24%) declarou desconhecer a procedência dos conteúdos e objetivos e apenas uma das professoras (3%) disse que parte da investigação das necessidades das crianças.

Na Rede Particular, 36% das professoras indicaram utilizar o currículo da escola enquanto que 27% declararam que partem das indicações dos materiais pedagógicos e bibliográficos da pré-escola e 27% afirmaram não saber a procedência dos conteúdos e objetivos. Somente duas professoras (7%) indicaram que realizam a investigação sobre as necessidades da criança. Outra professora (3%) não citou a natureza dos conteúdos e objetivos, por não utilizá-los na pré-escola.

Comparando-se as informações das professoras da pré-escola de Curitiba, observa-se que das indicações sobre a natureza dos conteúdos e objetivos, a maior parte (45%) utiliza para o desenvolvimento da ação pedagógica, tanto o currículo da escola como os da coordenação da pré-escola, elaborados anteriormente ao contato com o aluno. Da mesma maneira, a indicação de 19% das

professoras que afirmaram basear-se em materiais bibliográficos e pedagógicos pré-estabelecidos evidenciam que a elaboração dos conteúdos e objetivos não teve como base a realidade dos alunos. Por outro lado, um número menor de indicações (17%) demonstrou que as professoras elaboram conteúdos e objetivos a partir das necessidades das crianças, havendo, então, maior coerência na adequação do trabalho à realidade do aluno. Uma proporção significativa de professoras (14%) indicou que desconhece a procedência dos conteúdos e objetivos, provavelmente por receberem prontos, cabendo a elas, professoras, a função de somente efetivar o cumprimento destes.

Os dados constatados sugerem que, o fato de muitas professoras desconhecerem a natureza dos conteúdos e objetivos tem sentido, observando a análise anterior, onde a maioria das professoras não participa da elaboração desses.

Outra questão bastante relevante é a indicação da utilização de materiais pedagógicos e bibliográficos como fonte fornecedora de conteúdos e objetivos, o que pode acarretar na falta de adequação destes à realidade e características pessoais do aluno.

A afirmativa de certas professoras, de que os objetivos e conteúdos nascem da investigação das necessidades da criança, sugere um trabalho pedagógico conscio da importância de se atuar em função de uma realidade constatada, e não de dados fornecidos como os ideais para o desenvolvimento da criança, que muitas vezes é um padrão que não se assemelha aos do aluno.

TABELA 16

Indicação das Professoras de Prê-escolar de Curitiba Quanto à Justificativa da não Utilização de Conteúdos e Objetivos na Prê-escola

JUSTIFICATIVAS	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
- as crianças não necessitam	-	-	-	-	-	-	1	3	1	1
- os conteúdos e objetivos surgem a cada momento	-	-	3	10	-	-	-	-	3	3
- parte da realidade do aluno	-	-	1	3	-	-	-	-	1	1
- em branco	-	-	-	-	-	-	1	3	1	1
- utilizam conteúdos e objetivos	30	100	25	84	30	100	28	94	113	93
- não houve pronunciamento sobre o uso de conteúdos e objetivos	-	-	1	3	-	-	-	-	1	1
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

JUSTIFICATIVAS DA NÃO UTILIZAÇÃO DE CONTEÚDOS E OBJETIVOS NA PRÉ-ESCOLA

Algumas professoras, conforme foi visto, afirmaram que o trabalho na pré-escola não parte da utilização de conteúdos e objetivos, e indicaram seus argumentos para tal posicionamento, encontram-se sintetizados na Tabela 16.

Os casos, acima citados, referem-se as Redes Estadual e Particular, pois tanto na Rede Federal, como na Rede Municipal, todas as professoras indicaram que utilizam conteúdos e objetivos.

Dos 16% das professoras da Rede Estadual que não utilizam conteúdos e objetivos, a maior parte (10%) afirmou que os conteúdos e objetivos surgem a cada momento, não precisando ser sintetizados explicitamente, enquanto que, uma professora (3%) declarou que a realidade do aluno e não conteúdos e objetivos pré-estabelecidos.

Na Rede Particular, somente duas professoras (6%) não utilizam conteúdos e objetivos, sendo que uma das professoras justificou seu posicionamento dizendo *"as crianças são muito pequenas ainda para necessitar de conteúdos e objetivos"* e outra professora (3%) não respondeu a questão.

Percebe-se pelos dados em geral, que as indicações de não utilização de conteúdos e objetivos são muito pouco significativas pela pequena porcentagem que representa o total das professoras (5%). Além do que, as justificativas apresentadas indicam que as professoras podem não utilizar conteúdos e objetivos explícitos ou pré-fixados, conforme demonstram, afirmando que

partem da realidade do aluno ou que os objetivos e conteúdos surgem a cada momento. Com isto, demonstram que os conteúdos e objetivos são utilizados de forma diferente da tradicionalmente conhecida. Um caso apenas evidencia que a professora não faz uso de conteúdos e objetivos porque crê não serem necessários para a criança.

PROMOÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE A REALIDADE DO ALUNO E A AÇÃO PEDAGÓGICA

Partindo da idéia de que a ação educativa necessita ter como sustentação a realidade do aluno e só então, a partir desta, promover o trabalho pedagógico, indagou-se às professoras se é possível estabelecer esta relação entre a realidade do aluno e a ação pedagógica. Em caso afirmativo, pediu-se para as professoras evidenciarem as formas de como esta relação é estabelecida e, em caso negativo, solicitou-se às professoras que indicassem as dificuldades para estabelecê-la.

A maioria das professoras (85%), conforme demonstra a Tabela 17, afirmou ser possível relacionar o mundo do aluno com a ação pedagógica. A Rede que teve maior adesão quanto à possibilidade de promoção da relação entre a realidade do aluno e a ação pedagógica foi a Municipal, com 94% de indicações das professoras, seguida das Redes Estadual e Particular, ambas com 84% e em último lugar, a Rede Federal, com 80% das professoras fazendo tal indicação.

TABELA 17

Indicação das Professoras de Pré-escolar de Curitiba Quanto à Promoção da Relação entre a Realidade do Aluno e Ação Pedagógica

PROMOÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE A REALIDADE DO ALUNO E A AÇÃO PEDAGÓGICA	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
- promove	24	80	25	84	28	94	25	84	102	85
- não promove	5	17	4	13	1	3	4	13	14	12
Em branco	1	3	1	3	1	3	1	3	4	3
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

Por outro lado, uma proporção menor de professoras (12%) declarou não promover esta relação, sendo indicada por cinco professoras da Rede Federal (17%), quatro professoras da Rede Estadual (13%) e outras quatro da Rede Particular (13%). Apenas uma professora da Rede Municipal (3%) declarou não promover a relação entre a realidade do aluno e a ação pedagógica.

Uma professora (3%) de cada Rede deixou de responder a questão.

Observando os dados das quatro redes de ensino, onde a maioria das professoras revelou promover a relação entre a realidade do aluno e a ação pedagógica, constata-se esta indicação como um fato positivo para o trabalho educativo. No entanto, repontando-se às indicações anteriores, onde grande parte das professoras declarou receber prontos conteúdos e programas para serem desenvolvidos na pré-escola, indaga-se até que ponto as professoras conseguem estabelecer a relação entre a realidade do aluno e a ação pedagógica.

FORMAS DA PROMOÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE O MUNDO DO ALUNO E A AÇÃO PEDAGÓGICA

As indicações das professoras a respeito das formas de se estabelecer a relação entre o mundo do aluno e a ação pedagógica, conforme demonstra a Tabela 18, apontam concepções diversas no tocante ao mesmo problema.

Dos 83% das professoras da Rede Federal, que indicaram promover a relação entre a realidade do aluno e a ação pedagógica mais da metade (50%) informou que as atividades propostas

TABELA 18

Indicação das Professoras Pré-escolares de Curitiba Quanto às Formas de Promover a Relação Entre a Realidade do Aluno e a Ação Pedagógica

FORMAS DE PROMOVER A RELAÇÃO ENTRE A AÇÃO PEDAGÓGICA E A REALIDADE DO ALUNO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
- criando atividades à respeito da realidade do aluno	15	50	16	54	19	64	12	40	62	51
- obtendo informações sobre a realidade do aluno	2	7	2	7	2	7	7	23	13	10
- adaptando o aluno ao mundo escolar	3	10	6	20	7	23	1	3	17	14
- fazendo com que o aluno aprenda na prática	-	-	-	-	-	-	2	8	2	2
- atendendo problemas de saúde e alimentação	2	7	-	-	-	-	-	-	2	2
- dando aula de religião	1	3	-	-	-	-	-	-	1	1
- observando a aprendizagem do aluno	1	3	-	-	-	-	-	-	1	1
- tratando o aluno como uma pessoa que não tem necessidades	-	-	-	-	-	-	1	3	1	1
- em branco	-	-	1	3	-	-	2	7	3	3
- não promovem a relação entre a realidade do aluno e a ação pedagógica	5	17	4	13	1	3	4	13	14	12
- não houve pronunciamento sobre a promoção da relação entre o mundo do aluno e a ação pedagógica	1	3	1	3	1	3	1	3	4	3
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

são elaboradas a partir da realidade do aluno, tendo sido citados como exemplo as histórias contadas às crianças, retiradas de fatos verídicos da vida da comunidade e a utilização de objetos da realidade do aluno como tampas de garrafas, pedras e palitos para serem explorados em alguma atividade. Apenas duas professoras (7%) afirmaram que para relacionar o mundo do aluno e a ação pedagógica *"buscam informações sobre a realidade do aluno pelas conversas ou pelas próprias atividades como o desenho e a pintura onde o aluno revela quem é ele e como é sua realidade"*. Algumas professoras (10%) indicaram que *"procuram adaptar o aluno ao mundo escolar para que ele se sinta à vontade na escola"*. Outro enfoque, demonstrado por duas das professoras (7%), foi sobre o atendimento aos problemas de saúde e alimentação e que, por meio desta assistência, promove-se a relação do mundo do aluno e da ação pedagógica. Outras formas apontadas foram a observação da aprendizagem do aluno, indicada por uma das professoras (3%) e, dando aulas de religião, revelada por outra professora (3%). A justificativa não foi apresentada por uma das professoras (3%) desta Rede.

Dos 87% das professoras da Rede Estadual que promovem a relação entre o mundo do aluno e a ação pedagógica a maioria (54%) indicou criar atividades em torno da realidade do aluno, enquanto que, uma proporção menor de professoras (20%) colocou buscar adaptar o aluno ao mundo escolar, mostrando o que é a escola. Um número pequeno de professoras (7%) revelou procurar obter informações sobre a realidade do aluno, *"conversando com as crianças ou com os pais destas"*. A resposta foi deixada em branco por uma das professoras (3%) desta Rede.

Na Rede Municipal, 64% das professoras indicaram propiciar atividades que dizem respeito à realidade do aluno e 23% das respondentes afirmaram que *"buscam adaptar o aluno ao mundo escolar, fazendo com que as crianças participem das atividades da escola"*. Menor número de professoras (7%) disse procurar obter informações sobre a realidade da criança. Uma professora (3%) não respondeu à questão, sendo que outra (3%), não promove a relação entre o mundo da criança e a ação pedagógica.

Na Rede Particular, das professoras que relacionam a realidade do aluno à ação pedagógica (87%), quase a metade (40%) revelou criar atividades a respeito da realidade do aluno, enquanto que, 23% indicaram procurar obter informações sobre a realidade do aluno, tendo algumas destas afirmado que *"a própria escola fornece estas informações por meio das fichas sócio-educacionais preenchidas pelos pais"* e, outras revelaram que *"muitas vezes vão até as casas das crianças para estabelecer um maior contato entre a realidade do aluno e a escola"*. Oito por cento (8%) das professoras afirmaram procurar fazer com que o aluno se adapte à realidade escolar. Uma professora (3%) disse que *"trata o aluno como uma pessoa que não tem necessidades"*. A pergunta não foi respondida por sete por cento (7%) das professoras.

Observando-se os dados no conjunto das quatro Redes, percebe-se que a maior parte das professoras de pré-escola de Curitiba (51%) indicou que a relação entre o mundo do aluno e a ação pedagógica é feita por meio da criação de atividades relacionadas com a realidade do aluno, enquanto que, outras professoras (10%) revelaram somente o primeiro momento que está implícito

na primeira situação, ou seja, indicaram que buscam informações sobre a realidade do aluno porém, não declararam para que fim estas informações são colhidas. Outro dado, revelado por 14% das professoras, indica uma outra postura em relação ao tema, quer seja, de adaptar o aluno ao mundo escolar. Este dado pode traduzir a idéia de oferecer à criança um ambiente acolhedor, que diminua a distância entre o lar e a escola. No entanto, por outro lado pode significar o ingresso do aluno nas normas, exigências e atitudes consideradas próprias para o ambiente escolar. Neste último sentido, perde-se de vista a proposta da questão pelo fato de se impor à criança uma adaptação a um ambiente novo sem se formar um vínculo com a realidade vivida até então.

Por outro lado, duas das professoras investigadas (2%) , revelaram que atendem problemas de saúde e alimentação. Este dado, indicado pelas professoras da Rede Federal, situa-se na postura assistencialista e demonstra que as mesmas trazem os problemas da realidade da criança para a escola, porém a ação é meramente de satisfazer as necessidades do aluno, e não uma ação pedagógica, que procura trabalhar estas dificuldades em favor do desenvolvimento integral do aluno.

Outras duas professoras (2%) indicaram que procuram fazer com que o aluno aprenda na prática. Neste sentido, entende-se que a idéia das professoras é fazer com que o ensino se torne o mais próximo da realidade do aluno. Neste sentido também encara-se a indicação de uma das professoras (1%), quanto à forma de relacionar o mundo do aluno com a ação pedagógica, pela observação da aprendizagem da criança.

Duas outras indicações (2%) revelaram uma forma diferente, embora com a mesma finalidade, ou seja, de estabelecer o relacionamento da realidade do aluno e a ação pedagógica. Esta forma, ao invés de partir da realidade para depois promover a ação pedagógica, indica que o ensino se dá a priori ou junto com a prática, a fim de verificar se a aprendizagem ocorrida tem reflexo no mundo do aluno.

Outras indicações citadas por apenas duas professoras (2%) têm conotações diferentes das demais. Uma apontou que a relação entre o mundo do aluno e a ação pedagógica se dá por meio das aulas de religião. Outra, que busca tratar o aluno como uma pessoa que não tem necessidades.

No primeiro caso, percebe-se que a professora encara a ação pedagógica como um momento específico, a aula de religião, onde procura estabelecer uma relação com a realidade do aluno, sendo que nos outros momentos da pré-escola esta relação não é realizada. No segundo caso, é difícil precisar a idéia da professora pois, esta parece obscura.

As demais professoras não responderam a questão, isto é, seis por cento delas deixaram-na em branco e, outras (12%) afirmaram que não é possível estabelecer a relação entre o mundo do aluno e a ação pedagógica, portanto, não responderam a questão.

JUSTIFICATIVAS DA NÃO PROMOÇÃO DO RELACIONAMENTO ENTRE O MUNDO DO ALUNO E A AÇÃO PEDAGÓGICA

As indicações das professoras de pré-escola de Curitiba sobre as justificativas da não promoção da relação entre o mundo do aluno e a ação pedagógica, apresentam motivos diversos , apontando como causas a sociedade, os pais, a escola, a professora ou a própria criança, conforme demonstra a Tabela 19.

Dos 17% das professoras que se justificaram, na Rede Federal, quase um terço delas (8%) disse que a escola não consegue mudar os problemas do mundo da criança.

Uma professora (3%) opinou que o mundo da criança não tem coisas boas e outra (3%), que o meio da criança é diferente da realidade escolar. Uma professora (3%) deixou em branco a questão.

Na Rede Estadual, das quatro professoras (13%) que indicaram não promover a relação entre a realidade do aluno e a ação pedagógica, duas delas (7%) colocaram que *"a criança não sabe expressar-se sobre sua realidade"* e uma outra (3%) indicou que *"o ambiente em que a criança vive é diferente do ambiente escolar"*. A pergunta não foi respondida por uma das professoras (3%) desta Rede.

Na Rede Municipal, somente uma das professoras (3%) indicou não ver formas de viabilizar a relação do mundo do aluno com a ação pedagógica, revelando que *"o meio da criança é muito diferente da realidade escolar"*.

TABELA 19

Indicação das Professoras de Pré-escola de Curitiba Quanto as Justificativas de não Promover a Relação Entre a Realidade do Aluno e a Ação Pedagógica

JUSTIFICATIVAS	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
- o mundo da criança não tem coisas boas	1	3	-	-	-	-	-	-	1	1
- não existe cooperação dos pais	-	-	-	-	-	-	1	3	1	1
- a escola não consegue mudar os problemas do mundo da criança	2	8	-	-	-	-	-	-	2	2
- é difícil conhecer o mundo de cada uma das crianças	-	-	-	-	-	-	1	3	1	1
- a criança não sabe se expressar sobre a sua realidade	-	-	2	7	-	-	1	3	3	2
- o meio da criança é diferente da realidade escolar	1	3	1	3	1	3	-	-	3	2
- em branco	1	3	1	3	-	-	1	3	3	2
- promovem a relação entre o mundo do aluno e a ação pedagógica	24	80	25	84	28	94	25	85	102	86
- não houve pronunciamento sobre a promoção da relação entre o mundo do aluno e a ação pedagógica	1	3	1	3	1	3	1	3	4	3
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

Na Rede Particular, dos 12% das professoras que indicaram não promover a relação, uma professora (3%) afirmou que "*não existe cooperação dos pais*", e outra (3%) colocou que "*a escola não tem o poder de mudar o mundo do aluno*". Outra indicação de uma professora (3%) diz que "*a criança é muito imatura para expressar-se sobre a sua realidade*". Uma das professoras (3%) não respondeu a questão.

No conjunto dos dados das professoras respondentes, dos 14% das professoras que indicaram não promover a relação entre o mundo do aluno e ação pedagógica, observa-se que as justificativas para tal fato giram em torno de posicionamentos pessoais sobre a qualidade do mundo da criança, com colocações tais como: "*o mundo da criança não tem coisas boas*" ou que "*a realidade escolar é diferente da realidade do aluno*". Fica clara a idéia de que a escola é uma instituição formal, pré-estabelecida e que o aluno deve a ela se ajustar, não cabendo nenhuma transformação no ambiente escolar de forma a torná-lo adaptado ao aluno.

Outros posicionamentos geram em torno da questão de competência para se promover tal relação, evidenciada pelas indicações sobre a falta de cooperação dos pais, sobre a fraqueza da escola em modificar os problemas sociais, sobre a dificuldade de conhecer a realidade de cada aluno; e, sobre a imaturidade da criança de se expressar sobre seu mundo. Para cada item citado, sabe-se que existem formas, conforme as indicadas anteriormente pelas respondentes, de se romper estas dificuldades. Desde que a professora acredite na importância desta tarefa para facilitar o desenvolvimento do aluno, aproximando-se, ao máximo, de suas necessidades e de seu mundo, as mesmas encontrará al-

ternativas para resolver a questão. Não existem receituários , pois cada realidade se comporta de formas distintas. A maneira que parece ser a mais indicada, é acreditar nesta postura e, a partir deste posicionamento, encontrar formas de viabilizá-lo.

REALIZAÇÃO DA ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL DA APRENDIZAGEM

Entende-se que a ação educativa da professora deve estar baseada na realidade do aluno, conforme foi analisado anteriormente, e que cada criança é um ser único, distinto dos demais quanto às experiências, aos gostos, aos interesses e às necessidades, e com diferentes níveis de desenvolvimento. Compreender estes fatos, permite a professora conscientizar-se de que, embora haja homogeneidade no grupo de alunos, existirão crianças que fogem às regras de conjunto e, portanto, os aspectos que levam e evidenciam tal situação necessitam ser conhecidos e orientados pelas professora por meio de uma individualização no ensino.

Indagou-se, então, às professoras, se estas realizam a orientação individual da aprendizagem, o que resultou nas indicações apresentadas a seguir (ver Tabela 20).

Na Rede Federal a maioria das professoras (67%) não realizam orientação individual da aprendizagem, enquanto que menos de um terço destas (30%) indicou efetuarla e uma professora (3%) deixou a resposta em branco.

TABELA 20

Indicação das Professoras de Pré-escola de Curitiba, Quanto à Realização da
Orientação Individual da Aprendizagem

ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL DA APRENDIZAGEM	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
- realiza	9	30	28	93	29	97	28	93	94	78
- não realiza	20	67	2	7	1	3	2	7	25	21
- em branco	1	3	-	-	-	-	-	-	1	1
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

Nas Redes Estadual e Particular a quase totalidade das professoras (93%) revelou que realiza a orientação individual e, duas professoras de cada uma das redes (7%) indicaram não promovê-la.

Na Rede Municipal somente uma professora (3%) indicou que não realiza a orientação individual. As demais (97%) orientam individualmente a aprendizagem de seus alunos.

Observando-se os dados das quatro dependências administrativas, percebe-se que a maioria das professoras (78%) indicou orientar individualmente a aprendizagem dos alunos; 21% afirmaram não fazer tal orientação; e, uma professora (1%) deixou em branco a resposta. Observa-se também, que a maior parte das professoras que não realizam a orientação individual da aprendizagem pertencem a Rede Federal.

FORMAS ADOTADAS NA ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL DA APRENDIZAGEM NA PRÉ-ESCOLA

Indagadas sobre as formas de realizar a orientação individual da aprendizagem, a maioria das professoras da pré-escola indicou a preocupação de atender as necessidades de criança e suas diferenças individuais, conforme demonstra a Tabela 21.

Dos 30% das professoras da Rede Federal que realizam a orientação individual, a maioria (24%) indicou que respeita o ritmo de cada criança e, após atender o grupo como um todo, atende individualmente as dificuldades dos alunos. Uma professora (3%) afirmou que *"pelo fato de ter poucos alunos na sala, atendo cada criança separadamente"*. Outra professora (3%) disse que a forma de realizar a orientação individual da aprendizagem é *"dar carinho e afeto a cada criança"*.

Na Rede Estadual, a maioria das professoras (70%) indicou que as atividades são dadas ao conjunto de alunos e, em seguida, faz-se o atendimento às dificuldades individuais, respeitando o ritmo de cada aluno. Somente duas professoras (7%) colocaram que orientam individualmente *"dando carinho para as crianças"*. Uma professora (3%) indicou *"ter muito diálogo com as crianças"* e, outra (3%) que *"atende cada criança separadamente"*. A questão não foi respondida por 10% das professoras. As demais professoras (7%) não realizam orientação individual.

Na Rede Municipal, também a maior parte das professoras respondentes (58%) afirmou que realiza a orientação individual da aprendizagem respeitando o ritmo de cada criança e atendendo a nas dificuldades. Outras formas de orientação apontadas, cada

TABELA 21

Indicação das Professoras de Pré-escola de Curitiba, Quanto às Formas de Realizar a Orientação Individual da Aprendizagem

FORMAS DE REALIZAR A ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL DA APRENDIZAGEM	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
- respeitando o ritmo de cada criança e atendendo-a nas dificuldades	7	24	21	70	17	58	25	83	70	58
- dialogando com a criança	-	-	1	3	1	3	1	3	3	2
- atendendo cada criança separadamente	1	3	1	3	1	3	2	7	5	4
- demonstrando afeição a cada criança	1	3	2	7	1	3	-	-	4	3
- com muita discrição, só quando é necessária	-	-	-	-	5	17	-	-	5	4
- conversando com os pais	-	-	-	-	1	3	-	-	1	3
- somente quando a criança pede	-	-	-	-	3	10	-	-	3	2
- em branco	-	-	3	10	-	-	-	-	3	2
- não realizam a orientação individual da aprendizagem	20	67	2	7	1	3	2	7	25	21
- não houve pronunciamento sobre a realização da orientação individual da aprendizagem	1	3	-	-	-	-	-	-	1	1
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

uma indicada por quatro das professoras (12%) foram: *"dialogando com a criança"*, *"atendendo cada criança separadamente"*, *"dando amor e carinho a cada criança"* e, *"conversando com os pais"*. Algumas indicações demonstraram um posicionamento diverso dos citados até o momento, quer seja, 17% das professoras colocaram que so fazem a orientação individual quando é necessária e conforme afirmaram duas professoras *"procurando ser o mais discreta possível"*, e 10% das professoras revelaram que a orientação é feita somente quando a criança solicita. Uma outra professora (3%) não realiza a orientação individual.

Das professoras da Rede Particular, 83% indicaram que a orientação é feita respeitando o ritmo de cada criança e atendendo-a nas dificuldades, durante a realização das atividades. Uma proporção bem menor de professoras (7%) disse que atende cada criança separadamente, pois *"são poucos alunos na sala"* e, uma das professoras (3%) revelou que conversando com a criança está orientando-a individualmente. As demais (7%) não orientam individualmente à aprendizagem.

No conjunto dos dados das quatro redes de ensino, observa-se que, excetuando os 21% das professoras que não realizam a orientação individual da aprendizagem, a maioria (58%) promove a orientação segundo o modelo didático tradicional, de atender primeiramente o grupo e, em seguida, procurar atender os casos das crianças que apresentam dificuldades, demonstrando respeito ao ritmo de cada criança. Apenas cinco professoras (4%) por terem um grupo pequeno de alunos utilizam o atendimento individual na maior parte do tempo. Situações atípicas de orientação individual da aprendizagem também foram citadas, tais como: dialogando com

a criança, conversando com os pais ou dando afeto, amor e carinho a cada criança. Nestes três casos percebe-se que as professoras estão preocupadas com o aluno como indivíduo, porém é difícil precisar como estas formas reveladas podem focalizar diretamente a orientação individual da aprendizagem.

Outro tipo de enfoque, que parece uma distorção da compreensão da orientação individual da aprendizagem, foi a revelada por seis por cento (6%) das professoras onde as mesmas informaram que *"a orientação é feita quando a criança pede"* e *"a orientação é feita com muita descrição e só quando é necessária"*. No primeiro caso, é notório que se a orientação é feita somente quando a criança pede, a professora está se ausentando de seu papel educativo. Primeiramente, porque ela, como professora, é quem deveria observar se a aprendizagem está ou não ocorrendo. Depois porque nem toda a criança tem noção e maturidade para solicitar ajuda nas tarefas difíceis, podendo ocorrer uma alienação da criança da atividade proposta ou acabar realizando esta atividade da forma incorreta. No segundo caso, é percebida uma confusão entre orientação individual, tarefa realizada por um especialista, com fins de auxiliar os indivíduos a solucionar problemas diversos e a orientação individual da aprendizagem, tarefa própria da professora, no sentido de favorecer a aprendizagem objetivada.

JUSTIFICATIVAS DA INOPERAÇÃO DA ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL DA APRENDIZAGEM

Conforme já foi colocado no início desta unidade, algumas professoras revelaram que não realizam a orientação individual da aprendizagem e explicam os motivos, estando estes demonstrados na Tabela 22.

Dos 67% das professoras da Rede Federal que indicaram que não realizam a orientação individual, quase a metade (30%) indicou que não o faz porque "*todos os alunos devem ser tratados como iguais*". Um número menor de professoras (13%) revelou que é por falta de tempo que não realizam tal orientação e duas professoras (7%) indicaram que "*esta é tarefa para outros profissionais da escola*". Duas outras professoras (7%) colocaram que é impossível fazê-lo, porém não revelaram os motivos, e mais duas outras (7%) disseram que "*é mais fácil atender todos juntos*". Uma professora (3%) afirmou "*que cada aluno escolhe a atividade que quer fazer*".

Na Rede Estadual, dos sete por cento (7%) das professoras que não realizam a orientação, todos disseram que "*os alunos devem ser tratados igualmente*". Este mesmo argumento foi utilizado por uma professora da Rede Municipal. As demais professoras (93%) da Rede Estadual e (97%) da Rede Municipal afirmaram que realizam a orientação individual da aprendizagem.

Na Rede Particular, sete por cento (7%) das professoras indicaram que a orientação individual da aprendizagem é tarefa de outros profissionais da escola, citando, como exemplo, a diretora, a professora de "*ballet*" e o professor de judô. As demais professoras (93%) realizam a orientação individual.

TABELA 22

Indicação das Professoras de Pré-escola de Curitiba, Quanto às Justificativas de não Realizar a Orientação

Individual da Aprendizagem

JUSTIFICATIVAS	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
- é tarefa para outros profissionais da escola	2	7	-	-	-	-	2	7	4	3
- por falta de tempo	4	13	-	-	-	-	-	-	4	3
- cada aluno faz a atividade que quer	1	3	-	-	-	-	-	-	1	1
- todos devem ser tratados iguais	9	30	2	7	1	3	-	-	12	10
- é impossível	2	7	-	-	-	-	-	-	2	2
- é mais fácil atender todos juntos	2	7	-	-	-	-	-	-	2	2
- realizam a orientação individual da aprendizagem	9	30	28	93	29	97	28	93	94	78
- não houve pronunciamento sobre a realização da orientação individual da aprendizagem	1	3	-	-	-	-	-	-	1	1
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

Observando o conjunto de indicações das professoras, que não realizam a orientação individual da aprendizagem, percebe-se motivos diversos, cujo conteúdo vale a pena apontar.

A indicação mais citada pelas professoras é a respeito de que todos os alunos devem ser tratados iguais. Talvez esta colocação tenha o sentido de que a orientação individual pressupõe um protecionismo em relação aos alunos que dela necessitam, e por uma suposta questão de justiça para com todos, se elimina a orientação para evitar injustiças. Porém, não é exatamente neste sentido que se indica pedagogicamente a orientação individual, mas, precisamente, por se pretender que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades. A professora deve, com justiça, propiciar o favorecimento do desenvolvimento de todas as crianças, atendendo mais especificamente àquelas que, por ventura apresentem dificuldades especiais para determinada aprendizagem.

Outras indicações revelaram a falta de convicção das professoras em relação à orientação individual da aprendizagem, pois as justificativas são evasivas como : *"por ser impossível"*, *"por ser mais fácil atender todos juntos"* ou *"por falta de tempo"*

Uma outra justificativa apresentada é sobre a indicação de que *"cada aluno escolhe a atividade que quer fazer"*. A afirmativa de que as atividades são individualizadas não vêm contra-argumentar a impossibilidade de realizar a orientação individual. Muito pelo contrário, pois, neste sentido, parece se fazer mais aconselhável o atendimento individual, pois cada aluno necessita de um acompanhamento específico para a atividade que escolheu realizar.

Por fim, a justificativa levantada afirmando ser, a orientação individual da aprendizagem, tarefa para outros profissionais da escola, determina que o papel do professor é de mero executor de tarefas, sem o compromisso educativo que deveria lhe caber.

AVALIAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA

A avaliação é considerada, por muitos professores, uma das tarefas mais difíceis de ser realizada na educação, devido às questões valorativas nela subjacentes. É comum encontrar concepções diversas sobre a necessidade, importância e formas de avaliação.

Na pré-escola, muito pouco se tem explorado a respeito deste assunto. E, por entender que a avaliação é um processo necessário para a ação pedagógica, indagou-se às professoras sobre a concepção que estas têm de avaliação, sobre a existência ou não da avaliação na pré-escola, as formas de avaliação porventura adotados e o processo de elaboração do sistema avaliativo, para as professoras que a utilizam. Para complementar foram solicitadas justificativas da inexistência da avaliação na pré-escola, para aquelas professoras que não a utilizam.

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA

Indagadas a respeito da concepção de avaliação na pré-escola, as professoras apresentaram uma variedade muito grande informações que são demonstradas sinteticamente na Tabela 23.

TABELA 23

Indicação das Professoras de Prê-escola de Curitiba, Quanto à Concepção sobre Avaliação do Aluno na Prê-escola

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
- é a maneira de acompanhar o desenvolvimento da criança	13	43	8	26	16	53	22	73	59	50
- deve ser formativa e não somativa	-	-	6	20	2	7	-	-	8	7
- a professora é quem deve avaliar	1	3	-	-	-	-	-	-	1	1
- um especialista é quem deve avaliar	2	8	-	-	-	-	1	3	3	2
- serve para motivar o aluno	6	20	-	-	2	7	2	8	10	8
- deveria ser realizada	4	13	2	7	1	3	-	-	7	6
- não se deve usar fichas mas conversar com os pais	-	-	2	10	-	-	-	-	3	2
- não se deve avaliar uma criança	4	13	6	20	2	7	1	3	13	11
- não tem uma concepção formada	-	-	-	-	3	10	-	-	3	2
- em branco	-	-	5	17	4	13	4	13	13	11
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

Embora a maioria das professoras coloque a avaliação de uma forma educativa, percebe-se que muitas delas estão bastante confusas sobre a questão da avaliação na pré-escola.

Analisando os dados separadamente por rede de ensino, observa-se o que se apresenta a seguir.

Na Rede Federal 43% das professoras indicaram que a avaliação é a maneira de acompanhar o desenvolvimento da criança ; e, 20% das professoras disseram que a avaliação serve para motivar o aluno. Uma proporção menor de professoras (13%) indicou que a avaliação deveria ser realizada, do que se conclui que não é feita, embora as professoras acreditem na validade desta. A mesma proporção (13%) afirmou que *"não se deve avaliar uma criança"* e somente oito por cento (8%) das professoras apresentam pontos de vista opostos pois, disseram que *"quem avalia deve ser um especialista e não a professora"*, enquanto apenas uma (3%) declarou que *"quem deve avaliar é a professora"*.

Na Rede Estadual, 26% das professoras indicaram que a avaliação possibilita o acompanhamento do desenvolvimento da criança e 20% das professoras declararam que a avaliação deve ser formativa e não somativa. A mesma quantidade de professoras (20%) afirmou que *"não se deve avaliar uma criança"* e uma menor quantidade (10%) indicou que *"não se deve usar fichas mas conversar diretamente com os pais"*. Poucas respondentes (7%) disseram que não avaliam mas que deveriam avaliar e cinco professoras (17%) não responderam a questão.

Na Rede Municipal, 53% do total das professoras respondentes indicaram que a avaliação é importante pois é a forma de acompanhar o progresso do aluno, enquanto que, somente duas professoras (7%) colocaram a idéia de que a avaliação deve ser formativa e não somativa. O mesmo número de professoras (7%) revelou que a avaliação propicia a motivação do aluno. Outra idéia levantada por duas professoras (7%) evidenciou que não se deve avaliar uma criança. Uma professora (3%) já indicou o oposto, que a avaliação deveria ser realizada e, 10% das professoras escreveram que não têm uma concepção formada sobre avaliação. A questão foi deixada em branco por 13% das professoras.

Das professoras da Rede Particular, a maioria (73%) revelou acreditar que a avaliação é necessária para acompanhar o desenvolvimento do aluno. Duas professoras (8%) indicaram que favorece a motivação do aluno e apenas uma professora (3%) afirmou que *"quem avalia deve ser um especialista e não a professora"*. Outra colocação de uma professora (3%) revelou que não se deve avaliar uma criança. A questão não foi respondida por 13% das professoras.

Dos dados apresentados, observa-se que a metade das professoras (50%) demonstrou acreditar na avaliação como forma de verificar o desenvolvimento do aluno. É uma concepção clara, simples, que evidencia a necessidade da avaliação no processo educativo. Por outro lado, 11% das professoras revelaram que não se avalia uma criança. Entende-se que, neste ponto de vista,

está implícita a idéia da avaliação com o sentido de seletivo e elitista de separar e eliminar as crianças que não acompanham o processo, e não no sentido educacional de contribuir para o acompanhamento do desenvolvimento do educando. Dentro desta visão educativa, surgiu a concepção de oito professoras (7%), que afirmaram sobre o tipo de avaliação que se deve realizar na pré escola, ou seja, a avaliação deve ser formativa e não somativa. Entende-se que as professoras ao declararem esta posição indicam a necessidade de estar presente às tarefas dos alunos, aperfeiçoando a ação pedagógica, em favor do melhor desenvolvimento deste, isto é, promover a avaliação formativa, diferente da avaliação de cunho apenas somativo, que verificaria a eficácia do processo depois deste ser completado.

Outras professoras (8%) indicaram que o objetivo da avaliação é o de motivar o aluno. Nesta visão, também, está implícita a ação educativa da avaliação, pois quando se fornece informações ao aluno quanto à sua aprendizagem, está, de certa forma, encorajando-o a progredir, eliminando suas dificuldades e buscando novas formas de agir. Por outro lado, à respeito da idéia onde a avaliação seria a forma de motivar o aluno, é possível conjecturar que esta motivação seja interpretada no sentido extrínseco, em busca de resultados positivos na avaliação.

Um número menor de professoras (2%) fez colocações à respeito de uma prática que já vem sendo utilizada , ou seja , na avaliação são utilizados como instrumentos fichas de acompanhamento dos alunos, o que, na opinião das professoras, deveria ser abolido em favor de um contato direto com os pais. Sente-se nesta afirmação que as professoras vêem a avaliação no sentido burocrático de apresentar resultados após o processo de ensino aprendizagem. Estes resultados, conforme a indicação, são importantes para os pais. Esta posição é diferente da que se comentou anteriormente, onde a avaliação é encarada como formativa , de acompanhamento do aluno e tem validade para o aperfeiçoamento do processo de desenvolvimento do aluno.

Muito embora a informação sobre quem deva executar a avaliação não seja explicitamente relacionada à concepção de avaliação, este tipo de informação surgiu no contexto das respostas, de tal forma que duas das professoras (2%) afirmaram que deve ser um especialista e não a professora, enquanto que uma das professoras (1%) afirmou que quem deve avaliar é a professora.

Acompanhando o mesmo raciocínio da avaliação formativa , fica clara a posição de que quem avalia é exatamente quem participa do processo de ensino aprendizagem, pois a avaliação se dá durante o processo e não a posteriori. Além deste posicionamento é importante salientar que a professora de pré-escola, por lei ou pela própria atuação, é uma especialista e como tal deve também, realizar a avaliação.

Algumas professoras (6%) indicaram seu posicionamento de mostrando uma insatisfação, pois afirmam que a avaliação deveria ser realizada, o que evidencia que não o é. As razões não foram levantadas porém, sabe salientar que, se a professora acredita na importância da avaliação, só lhe resta partir para a ação, pois, acredita-se que a ação educativa não possa ser impedida de ser realizada. A não ser que, a avaliação, neste sentido, tenha outra conotação, que não a pedagógica.

Observa-se um número grande de professoras (11%) que deixaram a questão em branco e, de dois por cento (2%), que afirmaram não ter uma concepção formada.

REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO ALUNO NA PRÉ-ESCOLA

Indagadas sobre a realização da avaliação do aluno na pré-escola, um pouco mais da metade (66%) das professoras de pré-escola de Curitiba indicou que costuma realizar a avaliação, enquanto que as demais 34% das professoras não avaliam seus alunos, conforme demonstra a Tabela 24.

Passando-se a analisar os dados das redes de ensino individualmente, observa-se que, na Rede Particular, a maior parte das professoras (97%) realizam a avaliação do aluno, sendo esta a dependência administrativa que mais se utiliza da avaliação. Em seguida, vem a Rede Municipal, onde 63% das professoras indicaram também realizar a avaliação do aluno.

Tanto a Rede Estadual como a Federal evidenciaram o mesmo percentual de indicações de professoras (53%) que utilizam a avaliação na pré-escola.

Comparando-se os dados apresentados pelas quatro redes de ensino, percebe-se que são as pré-escolas da Rede Particular que realizam com mais freqüência a avaliação, enquanto que nas Redes do Poder Público (Federal, Estadual e Municipal) a avaliação vem sendo realizada por pouco mais da metade das professoras. Este fato sugere, novamente como em questões anteriores, que a Rede Particular promove um processo educativo mais organizado, provavelmente em virtude razão das exigências dos pais o que não ocorre com freqüência nas Redes do Poder Público.

TABELA 24

Indicação das Professoras da Pré-escola de Curitiba, Quanto a Utilização ou não da Avaliação do Aluno na Pré-escola

AVALIAÇÃO DO ALUNO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
- utiliza	16	53	16	53	19	63	29	97	80	66
- não utiliza	14	47	14	47	11	37	1	3	40	34
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Sabe-se que existe falta de diretrizes e de material de apoio para se efetivar a avaliação na pré-escola, e a fim de se verificar quem assumiria, nesse nível de ensino, a responsabilidade pela orientação desta atividade pedagógica, indagou-se às professoras sobre quem organiza o sistema de avaliação.

Os dados globais das indicações das quatro redes de ensino apontaram que, dos 66% das professoras que realizam avaliação na pré-escola, 23% indicaram que elas próprias elaboram o sistema de avaliação, enquanto que, 19% das professoras, revelaram ser responsável pela elaboração da avaliação na pré-escola a equipe técnica da escola. Outro tipo de indicação, ressaltando a elaboração da avaliação num trabalho conjunto entre equipe técnica e professoras, foi declarada por 21% das respondentes. E, dois por cento (2%) das professoras indicaram que a elaboração de tal procedimento pedagógico é realizada pela docente junto com seus alunos (ver Tabela 25).

Analizando os dados separadamente por rede de ensino, observa-se que na Rede Federal, mais da metade das professoras realizam avaliação. Mais de um terço das respondentes (33%) revelou que elas próprias estabelecem os critérios avaliativos, enquanto que 13% afirmaram que a elaboração é feita pela equipe técnica da escola. Duas professoras apenas (7%) indicaram que a elaboração é realizada pela professora juntamente com os alunos. As demais professoras (47%) não realizam avaliação dos alunos.

Na Rede Estadual, 33% se auto-indicaram como organizadoras do sistema de avaliação. Três professoras (10%) afirmaram que esta tarefa é de co-responsabilidade da equipe técnica e professora e uma outra respondente da pesquisa (3%) disse que a organização do sistema de avaliação é somente de responsabilidade da equipe técnica da escola. Duas professoras (7%) não responderam a questão. As demais professoras (47%) não realizam avaliação dos alunos.

TABELA 25

Indicação das Professoras de Prê-escola de Curitiba, Quanto aos Responsáveis pela Elaboração do Sistema de Avaliação do Aluno na Prê-escola

DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
- a própria professora	10	33	10	33	1	3	7	23	28	23
- a equipe técnica da escola	4	13	1	3	4	13	13	44	22	19
- a equipe técnica da escola e a professora	-	-	3	10	13	44	9	20	25	21
- a professora e os alunos	2	7	-	-	-	-	-	-	2	2
- não sabe	-	-	-	-	1	3	-	-	1	1
- em branco	-	-	2	7	-	-	-	-	2	2
- não avalia o aluno	14	47	14	47	11	37	1	3	40	34
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

Grande parte das professoras (44%) que efetuam a avaliação na Rede Municipal afirmou que a elaboração dessa é feita pela equipe técnica da escola em conjunto com a professora. Um número menor de professoras (13%), no entanto, revelou que não participa deste trabalho, sendo de responsabilidade apenas do corpo técnico da escola. Enquanto uma professora (3%) disse que ela própria elabora a avaliação, outra professora (3%) revelou que não sabe informar quem é o responsável por tal tarefa. As demais professoras (37%) indicaram não avaliar o aluno.

Na Rede Particular, as professoras que revelaram utilizar a avaliação indicaram três responsáveis pela organização desta, quer sejam: a equipe técnica da escola (44% de indicação), a própria professora (23% de indicações) e o conjunto da equipe técnica e professora (20% de indicações). Uma professora (3%) indicou que não avalia os alunos.

Comparando-se as indicações apresentadas pelas professoras em geral, observa-se que as responsabilidades pela organização do sistema de avaliação são distribuídas de forma diferente nas redes de ensino. Na Rede Federal e Estadual as iniciativas de elaboração da avaliação partem mais das professoras, enquanto que, na Rede Municipal, a maior parte das professoras tem o apoio da equipe técnica da escola para organizar a avaliação. Na Rede Particular sente-se que a equipe técnica da escola, na maioria dos casos, toma para si esta responsabilidade, sem a colaboração das professoras.

FORMAS DE AVALIAÇÃO DO ALUNO NA PRÉ-ESCOLA

Foi solicitado às professoras que indicassem as formas de se realizar a avaliação do aluno, a fim de verificar a postura assumida.

As indicações oferecidas, conforme demonstra a Tabela 26, evidenciam que mais de um terço (36%) indicou que utiliza fichas de controle e acompanhamento dos objetivos propostos. Outras professoras (22%) revelaram que a avaliação é feita durante o processo ensino-aprendizagem, por meio de comentários e discussões com os alunos sobre as atividades realizadas. As demais indicações, que somam número bastante reduzido (6%), apontaram formas peculiares de se avaliar alunos de pré-escola, como: discussão no conselho de classe, informação aos pais e realização de provas e testes. Duas professoras (2%) deixaram a resposta em branco e as demais (34%) não avaliam os alunos.

Passando-se a analisar os dados por rede de ensino, observa-se o que se segue.

Na Rede Federal, grande parte das professoras (40%) indicou que faz comentários sobre as atividades realizadas pelos alunos, enquanto que sete por cento (7%) declararam utilizar fichas de avaliação dos objetivos propostos. Duas professoras (6%) não apresentaram a forma de avaliar os alunos. As demais professoras (47%) não avaliam os alunos.

Na Rede Estadual, 37% das professoras indicaram que utilizam fazer comentários e discutir com os alunos sobre as atividades desenvolvidas. Outras professoras (13%) afirmaram que empregam fichas de atingimento dos objetivos e apenas uma professora (3%) revelou que *"informa os pais sobre o desenvolvimento dos alunos"*. O restante (47%) das professoras não realizam avaliação.

TABELA 26

Indicação das Professoras de Pré-escola de Curitiba, Quanto às Formas de Avaliar o Aluno na Pré-escola

FORMAS DE AVALIAR	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
- utiliza fichas de controle e acompanhamento dos objetivos propostos	2	7	4	13	13	43	25	83	44	36
- realiza provas e testes	-	-	-	-	-	-	2	8	2	2
- faz comentários e discute com o aluno sobre as atividades realizadas	12	40	11	37	4	13	1	3	28	22
- informa os pais sobre o desenvolvimento do aluno	-	-	1	3	-	-	1	3	2	2
- discute no conselho de classe	-	-	-	-	2	7	-	-	2	2
- em branco	2	6	-	-	-	-	-	-	2	2
- não avalia o aluno	14	47	14	47	11	37	1	3	40	34
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

Na Rede Municipal quase a metade das professoras (43%) realizam a avaliação por meio de fichas de acompanhamento do desenvolvimento do aluno, enquanto que 13% indicaram fazer comentários e discussões sobre as atividades desenvolvidas. Duas professoras (7%) esclareceram que *"a avaliação é feita por meio do conselho de classe"*. As demais professoras (37%) não realizam avaliação.

Na Rede Particular, a maioria (83%) indicou que faz avaliação utilizando fichas de controle e/ou acompanhamento dos objetivos propostos. Duas professoras (8%) disseram realizar provas e testes. Uma professora (3%) afirmou que faz comentários sobre as atividades dos alunos e outra professora (3%) revelou informar os pais sobre o desenvolvimento dos alunos. Uma professora (3%) não avalia os alunos.

Da análise dos dados englobando as quatro redes de ensino, observa-se que a maioria das professoras que realizam avaliação (36%) utilizam fichas de controle e acompanhamento dos objetivos propostos, sendo este dado mais evidenciado nas Redes Particular e Municipal. Nesta indicação infere-se que a avaliação tenha o sentido somativo, de observar os resultados da aprendizagem e registrá-los em instrumento pré-estabelecidos, cujos quesitos, conforme demonstraram os dados da unidade anteriores, já vêm propostos para a professora e alunos, de forma a serem cumpridos sem alterações durante o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, o uso de fichas representa um meio do professor sistematizar a avaliação do aluno que favorece o acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança, além do que, facilita, para os pais, a percepção do progresso do aluno na pré-esco

la. Esta maneira de ver a utilização das fichas na pré-escola , pode ser acoplada a outra idéia, indicada por algumas professoras (22%) que revelaram fazer a avaliação durante o processo en sino aprendizagem, aproveitando as atividades que o aluno reali za, fazendo comentários e discutindo os mesmos, a fim de aper - feiçoar ou retomar o processo. Esta colocação foi feita, na maioria dos casos, pelas professoras da Rede Federal e Estadual.

Outras indicações declaradas como "*realizar provas e testes*", "*informar os pais sobre o desenvolvimento do aluno*" e "*discutir no conselho de classe*", todas citadas por dois por cento (2%) das professoras, são passíveis de comentários.

No primeiro caso, o fato de se realizar provas e testes na pré-escola como forma de avaliar o aluno assume um posicionamento de avaliação somativa para verificar os resultados da apren dizagem, além de identificar a função preparatória da pré-escola, com a finalidade de desenvolver cognitivamente o aluno e prepará-lo para a 1a. série do 1º grau.

No segundo caso, próprio das Redes Estadual e Particular, embora se perceba que, anteriormente as informações dada aos pais, pudesse ter havido um trabalho avaliativo de cunho formativo ou somativo, fica evidente que a preocupação das professoras foi com a apresentação dos resultados para os pais e não com o aproveitamento da avaliação em favor de um trabalho com o próprio aluno.

No terceiro caso, indicado por professoras da Rede Municipal, que se discute a avaliação no conselho de classe, também aponta a preocupação de evidenciar os resultados porém, não se pode precisar, como nos outros casos, se ocorreu ou não a avaliação formativa, anteriormente à somativa.

JUSTIFICATIVAS DA INOPERAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO ALUNO

Conforme foi visto nesta unidade, algumas professoras não realizam a avaliação do aluno. Em consequência, solicitou-se às professoras que justificassem este fato.

As indicações das professoras, conforme revela a Tabela 27, apontam que 34% das professoras não realizam a avaliação, sendo que 12% delas indicaram a falta de diretrizes sobre avaliação, quer do órgão coordenador do ensino pré-escolar ou da escola, 11% afirmaram acreditar que não se deve avaliar uma criança e sete por cento (7%) revelaram que em vez de avaliar só observam o desenvolvimento da criança. Outras professoras, em menor número, justificaram que não avaliam porque não é permitido pela escola ou por falta de tempo, ou ainda, não apresentaram justificativas, deixando a resposta em branco. As demais professoras (66%) realizam a avaliação.

Analisando os dados por dependência administrativa, observa-se o que se apresenta a seguir.

Das respondentes da Rede Federal 24% afirmaram que não se deve avaliar a criança. Uma proporção menor de professoras (14%) indicou que "o MOBRRAL não deu orientação para realizar a avaliação

TABELA 27

Indicação das Professoras de Pré-escola de Curitiba, Quanto às Justificativas da Inoperação da Avaliação do Aluno na Pré-escola

JUSTIFICATIVAS	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
- não existe orientação para realizar a avaliação	4	14	4	13	5	17	1	3	14	12
- não se deve avaliar uma criança	7	24	3	10	3	10	-	-	13	11
- por falta de tempo	1	3	-	-	-	-	-	-	1	1
- não é permitido	1	3	-	-	-	-	-	-	1	1
- só se observa o desenvolvimento da criança	-	-	7	24	2	7	-	-	9	7
- em branco	1	3	-	-	1	3	-	-	2	2
- realizam a avaliação.	16	53	16	53	19	63	29	97	80	66
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

ção". Uma professora (3%) disse que *"não avalia por falta de tempo"*, e outra (3%) declarou que *"a diretora da escola não permite que se avalie a criança"*. Uma outra professora (3%) não indicou justificativa. As demais professoras (53%) realizam a avaliação.

Na Rede Estadual, 24% das professoras afirmaram que só observam o desenvolvimento do aluno e não avaliam o aluno, enquanto que outras professoras (13%) revelaram que não tem orientação para realizar avaliação, e ainda, outras professoras (10%) indicaram que não se deve avaliar a criança. As demais professoras (53%) realizam a avaliação.

Das professoras da Rede Municipal, 17% afirmaram não receberem orientação para tal, 10% disseram que a criança não deve ser avaliada e duas professoras (7%) indicaram acompanhar o desenvolvimento do aluno por meio da observação. Uma professora (3%) não apresentou justificativas. As demais professoras (63%) indicaram que avaliam os alunos.

Na Rede Particular somente uma professora (3%) não realiza avaliação e justificou-se dizendo *"não recebi nenhuma orientação de como fazer a avaliação"*. As demais professoras (97%) realizam a avaliação.

Das indicações apontadas como justificativas da inoperância da avaliação nas quatro redes de ensino, observa-se que os argumentos utilizados demonstram que não se nega ou discorda da avaliação por motivos conscientes, mas porque a professora não sabe como realizá-la, não recebe orientação para tal ou é impedida de fazê-la pela própria escola.

Desde que a professora, a escola e o órgão coordenador do ensino pré-escolar tenham em mente que a avaliação é uma etapa importante no processo educativo, que favorece o trabalho de acompanhamento do desenvolvimento do aluno e que não é feita somente para obter resultados finais do processo ensino-aprendizagem. Pode ser desenvolvida em todos os momentos deste processo, utilizando-se de técnicas e tipos variados de avaliação, todas as justificativas indicadas perderiam sua razão, por terem tratado da avaliação num sentido errôneo ou unilateral.

PERCEPÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO DA PRÉ-ESCOLA

Em vista dos depoimentos de responsáveis pelos órgãos de coordenação pré-escolar das Redes Estadual, Municipal e Federal, no sentido de que encontram problemas com o espaço físico das pré-escolas de Curitiba e, em observância ao Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, que coloca como alternativa de atendimento à criança, a utilização de espaços ociosos dos municípios, decidiu-se por investigar sobre a percepção das professoras a respeito da adequação do espaço físico da pré-escola para a realização da ação pedagógica.

As indicações das professoras, conforme demonstra a Tabela 28, evidenciaram que, a pré-escola vem sofrendo dificuldades em relação ao espaço físico, já que 51% destas professoras revelaram ser o mesmo inadequado.

No entanto, estas dificuldades são registradas de maneira diferente entre as quatro redes de ensino, conforme se observa a seguir.

Na Rede Federal, as percepções das professoras dividem - se, sendo que, a metade delas (50%) vê o espaço físico adequado, enquanto a outra metade (50%) o vê inadequado.

Das professoras da Rede Estadual, mais da metade (63%) disse ser o espaço físico inadequado e as demais (37%) revelaram ser adequado.

Na Rede Municipal, a maioria das professoras (70%) afirmou a inadequação do espaço físico e somente 30% das professoras o viram adequado.

Das professoras da Rede Particular, a maior parte (80%) indicou que percebem o espaço físico como adequado e apenas 20% afirmaram ser inadequado.

Desta forma, concluindo, observa-se que das redes de ensino pré-escolar de Curitiba, as maiores dificuldades em relação ao espaço físico encontra-se na Rede Municipal com 70% das professoras indicando-o inadequado. Em seguida, vem a Rede Estadual com 63% de indicações neste sentido e em terceiro lugar , a Rede Federal, com metade das professoras (50%) percebendo esta inadequação. A Rede Particular é a que apresenta menos dificuldades, com apenas 20% das professoras revelando-se insatisfeitas em relação ao espaço físico.

TABELA 28

Indicação das Professoras de Pré-escola de Curitiba, Quanto à Percepção do Espaço Físico da Pré-escola

PERCEPÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
- adequado	15	50	11	37	9	30	24	80	59	49
- inadequado	15	50	19	63	21	70	6	20	61	51
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

CARACTERÍSTICAS DO ESPAÇO FÍSICO CONSIDERADO ADEQUADO À AÇÃO PEDAGÓGICA

A fim de verificar a percepção das professoras sobre o que consideram adequado à ação pedagógica, no que se refere ao espaço físico, solicitou-se às professoras que indicassem as características desse espaço.

As indicações foram variadas e para melhor compreensão das mesmas, foram sintetizadas, em quatro categorias que dizem respeito à sala de aula, espaço para recreação, locais e materiais para atividades específicas e condições de conforto, higiene e segurança, conforme aparece na Tabela 29.

Tendo as características apontadas pelas professoras, com notações diferentes em cada dependência administrativa, passa-se a análise destas conforme se segue.

Na Rede Federal, as indicações mais citadas foram a respeito de locais e materiais para atividades específicas como : jardins, quintais, igrejas, hortas e a natureza. Ocorreram onze indicações também a respeito do espaço de recreação com parque

TABELA 29

Indicação das Professoras de Prê-escola de Curitiba, Quanto às Características do Espaço Físico Adequado para o Desenvolvimento da Ação Pedagógica

CARACTERÍSTICAS DO ESPAÇO FÍSICO ADEQUADO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
	FED.	EST.	MUN.	PART.	TOTAL
	N	N	N	N	N
- sala de aula ampla	6	7	1	9	23
- bastante espaço de recreação	11	6	9	16	42
- locais e materiais para atividades específicas	15	6	2	23	46
- conforto, higiene e segurança	1	-	-	-	1
TOTAL	43	19	12	49	112

e pátios grandes. Seis professoras declararam que as salas de aula são amplas e uma professora afirmou que a escola tem boas condições de higiene.

Na Rede Estadual, enquanto sete professoras indicaram que as salas de aula são amplas, seis outras afirmaram que o espaço para recreação é adequado com pátio externo grande, parque e pátio coberto vantajoso para atividades recreativas em dia de chuva. Outras seis professoras escreveram à respeito de locais e materiais para atividades específicas como: cidade mirim com lojas, barbearia, refeitório e salão de beleza, caixa de areia e biblioteca.

Na Rede Municipal, nove professoras indicaram sobre a adequação do espaço de recreação, citando o pátio externo para o desenvolvimento das atividades. Duas professoras escreveram que na escola tem árvores e, uma professora indicou que a sala é ampla.

Na Rede Particular, a característica mais indicada pelas professoras foi a existência de locais e materiais para atividades específicas como: sala de artes, de jogos, de música e de fantoches, condições para manter animais domésticos, piscina, cancha de esportes, campo de futebol, ginásio de esportes, casinha de boneca e parque. Dezesseis professoras escreveram sobre o espaço para recreação, citando pátio externo e pátio coberto, enquanto nove professoras declararam que as salas são amplas.

Uma análise dos dados das quatro redes de ensino pré-escolar favorece a percepção de que as características mais indicadas se referem a locais e materiais para atividades específicas.

cas e espaço de recreação. Algumas, em menor quantidade, dizem respeito a adequação das salas de aula e apenas uma citação revelou fator relacionado a condições de higiene.

Observa-se também, que existem diferenças significativas entre as características do espaço físico das pré-escolas das quatro redes. Enquanto as professoras das Redes do Poder Público citaram condições básicas de espaço físico, as da Rede Particular, além das condições básicas, indicaram a existência de espaços e materiais especiais que favorecem alternativas variadas para o desenvolvimento de atividades. Estas diferenças se fundamentam na estrutura sócio-econômica do país, que determina situações ambientais distintas para cada classe sócio-econômica. Enquanto a criança de classes mais altas tem diversidades de ambientes e materiais criados para o seu dispor, as de baixa renda têm o ambiente natural. A pré-escola particular, procurando reproduzir o espaço físico que a criança de classe privilegiada dispõe, seja em casa, apartamento, clubes ou áreas de lazer, cria ambientes semelhantes tanto para facilitar a adaptação da criança à escola, como um chamariz para o aumento de matrículas, já que a sua sustentação se faz, via de regra, por este caminho.

Por outro lado, as pré-escolas do Poder Público oferecem, quando oferecem, condições mínimas para o desenvolvimento das atividades, sem buscar a reprodução do ambiente da criança.

Outra questão que pode ser analisada é que, enquanto a maioria das pré-escolas da Rede Particular são isoladas, as do Poder Público, excetuando-se a Rede Federal, são vinculadas à esco

la de 1º grau. Este fato predispõe ambientes distintos e inclusive dá margens para a pré-escola assumir a função preparatória para o 1º grau quando vinculada a este.

CARACTERÍSTICAS DO ESPAÇO FÍSICO CONSIDERADO INADEQUADO À AÇÃO PEDAGÓGICA

Da mesma forma que as professoras indicaram no item anterior as características adequadas do espaço físico, nesta unidade foi solicitada a indicação das dificuldades deste espaço para a realização da ação pedagógica, que resultou numa caracterização do espaço físico inadequado para a pré-escola. Tal inadequação, conforme demonstra a Tabela 30, tem como principais pontos críticos a falta de espaço para recreação e a limitação do tamanho das salas de aula. Outras indicações revelaram problemas de salas de aula não adaptadas à criança, inexistência de locais e materiais para atividades específicas, falta de condições básicas como conforto, higiene, segurança e escassez de material para a criança brincar.

Estas características foram registradas de maneiras diferentes na configuração do conjunto das dependências administrativas, requerendo, pois, uma análise distinta de cada uma delas, conforme vem a seguir.

Na Rede Federal, mais da metade das professoras (16%) indicaram sobre a falta de espaço para recreação. Dez professoras colocaram o problema de salas de aula pequenas e as demais reclamaram da falta de material para as crianças, falta de conforto, higiene, segurança, falta de espaço e de material para atividades específicas e citaram, como exemplo, horta e cozinha.

TABELA 30

Indicação das Professoras de Pré-escola de Curitiba, Quanto às Características do Espaço Físico Inadequado para a Ação Pedagógica

CARACTERÍSTICAS DO ESPAÇO FÍSICO INADEQUADO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
	FED.	EST.	MUN.	PART.	TOTAL
	N	N	N	N	N
- sala de aula pequena	10	4	11	5	30
- sala de aula não adaptada à criança	-	-	18	-	18
- falta de espaço para recreação	16	10	9	3	38
- falta de material para a criança	1	2	3	-	6
- falta de espaço e material para atividades específicas	2	1	7	2	12
- falta de conforto, higiene e segurança	2	5	5	-	12
TOTAL	33	25	53	10	121

Na Rede Estadual, dez professoras indicaram problemas de espaço para recreação, cinco professoras declararam as condições de higiene e quatro, colocaram que as salas são pequenas. Além destas citações foram reveladas a falta de material para as crianças e reclamados alguns materiais específicos como espelho, cadeiras e escada.

Na Rede Municipal, dezoito professoras escreveram que as salas de aula não são específicas para a pré-escola, tendo carteiras grandes para as crianças e sendo ocupadas em outros horários por alunos da escola de 1º grau. Onze professoras reclamaram das salas de aula pequenas e nove, da falta de espaço para recreação. Sete professoras colocaram a ausência de materiais para atividades específicas como espelho, pia, aparelho de som e material para a criança brincar. Três professoras indicaram a falta de material básico para as crianças e cinco professoras escreveram sobre a falta de iluminação, ventilação e conforto, além da segurança para as crianças brincarem, pois são colocadas junto com crianças maiores.

Na Rede Particular, cinco professoras disseram que as salas de aula são pequenas, três reclamaram da falta de espaço para recreação e duas, indicaram a falta de material para atividades específicas como: filmes e jogos.

Comparando-se os dados das quatro redes de ensino, percebe-se semelhança com situação configurada anteriormente em relação a adequação do espaço físico, com diferenças marcantes entre as pré-escolas do Poder Público e da Rede Particular.

As pré-escolas subsidiadas pelo governo carecem de condições mínimas de funcionamento, conforme o alto número de professoras que colocam a inadequação das salas de aula da Rede Municipal ou a falta de espaço para recreação nas Redes Federal e Estadual. Tais fatos são compreendidos em função da política governamental adotada para a pré-escola, já discutida neste trabalho.

A Rede Particular, por outro lado, é a que apresenta menores números de indicações de características de espaço físico inadequado, sendo que as mesmas dizem respeito a salas de aula pequenas ou falta de espaço para recreação. Estas dificuldades, provavelmente, têm suas causas, na prática comum adotada para a instalação de pré-escolas particulares, onde convertem-se casas residenciais em ambientes de pré-escola, sem, às vezes terem o espaço adequado para tal.

OFERTA DE PROGRAMAS DE INTEGRAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA PELA PRÉ-ESCOLA

Considera-se que para o estabelecimento da função pedagógica seja básico o conhecimento do aluno e de sua realidade. A criança, por não ter maturidade suficiente, não é capaz de, sozinha, expressar todos os dados necessários que permitam a professora conhecê-la. A presença dos pais na pré-escola faz-se, então, necessária a fim de formar tais informações sobre os alunos, e, indo mais além, oportuniza que o trabalho desenvolvido na escola seja do conhecimento dos pais, assim como, as expectativas

dos pais sejam do conhecimento da escola, para que, juntos, escola e família, desenvolvam um programa de ação educativa com a criança.

Em razão deste posicionamento, elaborou-se uma questão a fim de verificar, segundo as professoras, a ocorrência ou não de programas na escola que envolvam a participação dos pais.

Desta forma, 67% das professoras fizeram suas indicações, demonstrando a existência de programas de integração família-escola na pré-escola, 31% das mesmas relevaram que tais programas não são ofertados e dois por cento (2%) das professoras não responderam a questão (ver Tabela 31).

Na Rede Federal, grande parte das professoras (87%) declarou que a pré-escola oferece programas de integração família escola e somente três professoras (10%) declararam não os ofertar. Uma professora (3%) não respondeu a questão.

Na Rede Estadual, praticamente o número de indicações se dividiu, sendo que a metade das professoras (50%) declararam não haver a participação dos pais na escola e 47% indicaram que a escola oferta programas de integração família-escola. Uma professora (3%) não respondeu a questão.

Na Rede Municipal, enquanto 53% das professoras afirmaram que a pré-escola vem desenvolvendo um trabalho junto aos pais dos alunos, 47% das respondentes indicaram, que na pré-escola onde atuam, não realizam este tipo de trabalho.

Das professoras da Rede Particular a maioria (80%) revelou que a pré-escola vem ofertando um programa de integração com os pais, outras (17%) indicaram a inexistência de tais programas de integração família-escola e uma professora (3%) não respondeu a questão.

Os dados do conjunto das Redes demonstram que embora a participação dos pais venha ocorrendo na maioria das escolas, são as Redes Federal e Particular que vêm desenvolvendo mais intensamente os programas de integração família-escola. Este fato deve-se, no caso da Rede Federal, às proposições do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, que como diretrizes do trabalho das professoras, indicam que este esteja baseado na participação da família e comunidade.

No segundo caso, da Rede Particular, por serem os pais, os responsáveis diretos, pela subvenção da escola, existe um vínculo que naturalmente condiciona a participação destes no processo escolar. O mesmo fato, porém, não ocorre com tamanha intensidade nas Redes Estadual e Municipal pois não existe uma ligação explícita dos pais à escola, a não ser que esta seja provocada, com o objetivo de promover uma integração entre família e escola, a fim de facilitar o processo educacional do aluno.

OBJETIVOS DOS PROGRAMAS DE INTEGRAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

A fim de verificar a participação dos pais na pré-escola em razão de um trabalho pedagógico, indagou-se às professoras sobre os objetivos dos programas de integração família-escola.

TABELA 31

Indicação das Professoras de Pré-escola de Curitiba, Quanto à Oferta, pela Escola, de Programas de Integração Família-Escola

PROGRAMAS DE INTEGRAÇÃO FAMILIA-ESCOLA	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
- oferta	26	87	14	47	16	53	24	80	80	67
- não oferta	3	10	15	50	14	47	5	17	37	31
- em branco	1	3	1	3	-	-	1	3	3	2
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

Nesta perspectiva, observa-se que 26% das professoras afirmaram que o objetivo da participação dos pais na escola é informar sobre o desempenho do aluno e as normas da escola, conforme apresentado na Tabela 32. Em menor quantidade de indicações (16%) as professoras colocaram que o objetivo dos programas é o de intercambiar conhecimentos entre a escola e a família, e o mesmo número de professoras (16%) indicou que os pais vão à escola com a finalidade de participar das atividades festivas. Cinco por cento das professoras citaram objetivos variados conforme será visto a seguir na apresentação individual de cada rede de ensino e as demais professoras (37%) deixaram em branco ou indicaram não haver programas de integração.

Na Rede Federal 30% das professoras indicaram que os pais são convidados para participarem das atividades festivas realizadas em datas comemorativas como dias das mães, dia dos pais, Natal, festa junina e outras. Quase a mesma porcentagem (26%) colocou o objetivo de trocar conhecimentos entre a escola

TABELA 32

Indicação das Professoras de Pré-escola de Curitiba, Quanto aos Objetivos dos Programas de Integração Família-Escola

OBJETIVOS	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
- informar sobre o desempenho do aluno e normas da escola	5	18	5	18	10	33	14	46	34	26
- intercambiar conhecimentos entre a escola e a família	8	26	3	10	4	13	4	13	19	16
- participar das atividades festivas	9	30	3	10	2	7	5	18	19	16
- orientar sobre hábitos de higiene, saúde e alimentação	2	7	-	-	-	-	-	-	2	2
- arrecadar dinheiro para a APM	-	-	1	3	-	-	-	-	1	1
- desenvolver a horta comunitária	1	3	1	3	-	-	-	-	2	2
- em branco	1	3	1	3	-	-	1	3	3	3
- a escola não oferta programas de integração família-escola	3	10	15	50	14	47	5	17	37	31
- não houve pronunciamento sobre a oferta de programas de integração família-escola	1	3	1	3	-	-	1	3	3	3
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

e a família e, em menor número, (18%) as respondentes afirmaram que chamam os pais à escola para informar sobre o desempenho do aluno e normas estabelecidas. Duas professoras (7%) revelaram que na escola existe um trabalho junto aos pais, a fim de orientá-los sobre hábitos de higiene, saúde e alimentação. Uma professora (3%) disse que *"os pais dos alunos são muito pobres e, então, se resolveu fazer uma horta comunitária"*. A resposta de uma das professoras (3%) foi deixada em branco. Três professoras (10%) indicaram não haver programas de integração e uma delas (3%) não se pronunciou a respeito.

Na Rede Estadual, 18% das professoras afirmaram o objetivo de informar sobre o desempenho do aluno e/ou normas da escola. Três professoras (10%) revelaram que procuram intercambiar conhecimentos entre a escola e a família e, outras três (10%) que chamam os pais somente para as atividades festivas. Uma professora (3%) disse que *"o objetivo da participação dos pais na pré-escola é para arrecadar dinheiro para a APM"*. Outra professora (3%) indicou o objetivo de desenvolver a horta comunitária. Uma professora (3%) não respondeu a questão. Uma professora (3%) não se pronunciou a respeito dos programas e 50% das professoras indicaram não promover programas de integração.

Na Rede Municipal mais de um terço de professoras (33%) revelou o objetivo de informar sobre o desempenho do aluno e/ou as normas da escola. Uma proporção menor de professoras (13%) afirmou que busca trocar informações entre os pais e a escola e apenas duas professoras (7%) indicaram que os pais vão à pré-escola para participar das atividades festivas. As demais professoras (47%) revelaram não haver participação dos pais na escola.

Das professoras da Rede Particular quase a metade (46%) indicou que o objetivo de tais programas é dar informações aos pais sobre a escola e sobre o desempenho dos alunos. Um número bem menor de professoras (18%) afirmou que os pais são convidados para as atividades festivas, e apenas 13% declararam que o objetivo da participação dos pais na escola é intercambiar conhecimentos entre ambos. Uma professora (3%) não respondeu a questão, outra (3%) não se pronunciou a respeito e 17% das professoras indicaram não haver programas de integração.

Comparando-se as indicações das quatro redes de ensino , percebe-se que o objetivo mais citado em todas as redes foi o de informar os pais sobre o desempenho do aluno e as normas da escola, sendo o maior número de indicações na Rede Particular(46%) , seguida da Rede Municipal (com 33%) e por último das Redes Federal e Estadual (ambas com 18%). Tal objetivo supõe que a escola assume uma posição autoritária, que não busca um trabalho conjunto com os pais dos alunos, mas determina as regras que os alunos estão submetidos e demonstra os frutos de seu trabalho.

Outro objetivo que se encontra significativamente demonstrado pelas quatro redes (16% de indicações) é o intercâmbio de conhecimentos entre a escola e a família, sendo o maior número de indicações na Rede Federal (26%), seguido da Rede Municipal e Particular (ambas com 13%) e em último lugar a Rede Estadual (com 10%). Este dado sugere a idéia de que a pré-escola quer caminhar junto com a família na promoção do desenvolvimento da criança e, para tanto, troca informações de sua postura e solicita as expectativas da família em relação à escola. Como este fato foi mais indicado pela Rede Federal, sente-se que tal ocorrência se dê em virtude, de ser esta a filosofia do Programa Nacional de Educação. Pré-Escolar, que rege o desenvolvimento das

pré-escolas desta Rede e é transmitido para as professoras por ocasião dos treinamentos, conforme já foi analisado anteriormente neste trabalho.

Quanto ao terceiro objetivo mais citado, o de participar de atividades festivas, demonstra que a família não é chamada para interagir no processo educacional da pré-escola, mas somente para verificar uma fachada da pré-escola, muitas vezes estereotipada nos momentos festivos, que não representa o trabalho realizado pela escola, mas um produto final ou parcial, desvinculado do contexto onde se deu o processo ensino-aprendizagem. Este dado, embora surja nas quatro redes de ensino, está mais evidenciado na Rede Federal (30% de indicações). Neste caso, é conveniente salientar, que não tem o apoio em diretrizes do Programa Nacional, sendo, provavelmente, fruto da criação das próprias professoras, por sentirem dificuldades de compreender a função pedagógica que representa a participação dos pais na pré-escola.

Outro objetivo também citado pela Rede Federal, que diz respeito a orientar sobre hábitos de higiene, saúde e alimentação, assim como o objetivo de desenvolver a horta comunitária, indicado pelas Redes Estadual e Federal, demonstram a ampliação do trabalho da pré-escola, onde esta é também utilizada como um espaço educativo da comunidade e não só da criança. Os objetivos educacionais, neste sentido, tornam-se mais elásticos, dando oportunidades de diminuir os problemas que afetam a sociedade brasileira.

Por fim, o objetivo citado de arrecadar dinheiro para a Associação de Pais e Mestres, indicado na Rede Estadual, tem um cunho econômico, talvez até necessário, porém sem qualquer objetivo educativo explícito.

TABELA 33

Indicação das Professoras de Pré-escola de Curitiba, Quanto às Justificativas da Não Oferta de Programas de Integração Família-Escola

JUSTIFICATIVAS	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	FED.		EST.		MUN.		PART.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
- não é permitida a entrada dos pais na escola	1	3	1	3	-	-	1	3	3	2
- está em fase de estudos	-	-	1	3	-	-	-	-	1	1
- por falta de tempo	-	-	2	7	-	-	-	-	2	2
- não tem espaço físico na escola	-	-	2	7	-	-	-	-	2	2
- os pais não têm tempo	-	-	4	14	5	17	-	-	9	8
- falta de iniciativa da própria escola	-	-	3	10	7	23	1	3	11	9
- não sabe	-	-	1	3	2	7	2	8	5	4
- em branco	2	7	1	3	-	-	1	3	4	3
- ofertam programas de integração família-escola	26	87	14	47	16	53	24	80	80	67
- não houve pronunciamento sobre a oferta de programas de integração família-escola	1	3	1	3	-	-	1	3	3	2
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

JUSTIFICATIVAS DE NÃO OFERTA DE PROGRAMAS DE INTEGRAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA

Conforme foi visto nesta unidade, algumas professoras indicaram que na pré-escola não ocorre a participação dos pais. Em consequência, pediu-se para que as mesmas justificassem as razões para tal fato.

Conforme demonstra a Tabela 33, 31% das professoras fizeram colocações indicando a inexistência de programas de integração família-escola, sendo que 16% delas apresentaram justificativas que demonstram ser a escola a responsável por tal fato não ocorrer, seja por falta de iniciativa, por falta de espaço ou tempo, por estar em fase de estudos, ou ainda, porque a escola não permite a entrada dos pais. Uma proporção menor de professoras (8%) indicou que os pais não têm tempo e a metade desta proporção (4%) declarou que não sabe as razões de não haver tal participação. Três por cento (3%) das professoras não se justificaram.

Observa-se, a seguir, a configuração dessas justificativas em cada dependência administrativa.

Na Rede Federal, somente uma professora (3%) revelou que *"a diretora da escola não gosta que os pais conversem com o pessoal da escola"*. Duas professoras (7%) deixaram de responder a questão. Uma professora (3%) não se pronunciou a respeito da existência de programas e 87% indicaram que promovem a integração.

Na Rede Estadual, 14% das professoras disseram que os pais não têm tempo e 10% afirmaram que é por falta de iniciativa da própria escola. Duas professoras (7%) indicaram que não

tem espaço físico na escola e, outras duas (7%), por falta de tempo. Uma professora (3%) citou não ser permitida a entrada dos pais na escola, outra (3%) que *"a escola está estudando sobre o assunto"*, e ainda, outra professora (3%) não apresentou justificativas. Uma das professoras (3%) afirmou que não sabe as razões. Outra (3%) não se pronunciou e, as demais (47%) indicaram a existência de programas.

Na Rede Municipal, 23% das respondentes indicaram que tal fato não ocorre por falta de iniciativa da escola. Uma quantidade um pouco menor de professoras (17%) justificaram-se dizendo que os pais não têm tempo e outras duas professoras (7%) afirmaram desconhecer a razão disto. As demais (53%) indicaram ofertar tais programas.

Na Rede Particular, oito por cento (8%) das professoras declararam não saber os motivos de não haver programas de integração família-escola. Uma professora (3%) indicou que *"a escola não permite a entrada dos pais"* e outra professora (3%) afirmou ser por falta de iniciativa da escola. Uma das professoras (3%) não respondeu a questão, outra (3%) não declarou sobre a existência ou não dos programas e 80% das professoras indicaram haver a participação dos pais.

Interpretando-se os dados apresentados pelas professoras das redes de ensino, observa-se que a justificativa mais apontada, em especial nas Redes Municipal e Estadual, diz respeito a falta de iniciativa da própria escola. Vê-se, por este fato, que as professoras sentem a necessidade da participação dos pais, mas não têm força o suficiente para demonstrarem esta necessidade, de forma que a escola efetive tal tarefa. Além desta questão, observa-se que a posição das pro-

fessoras, frente às escolas nas quais trabalham, é de submissão as suas diretrizes e não de participação, num trabalho conjunto onde todos criem as normas escolares.

A situação é ainda mais grave, quando se observa outra justificativa dada por professoras de diferentes redes ao indicarem que a escola não permite a entrada dos pais. Neste sentido, a escola assume, formalmente, que é uma instituição, que faz questão de se desvincular da realidade de seus alunos.

Outros argumentos, apresentados pela Rede Estadual, que dizem respeito a falta de tempo dos pais e da escola ou a falta de espaço físico na escola, em justificativas plausíveis. No entanto, sabe-se que quando existe certeza da importância da realização de uma tarefa, no caso a integração família-escola, o problema do tempo e do espaço pode tornar-se secundária, em prol de tentativas de superação destas dificuldades, na busca de alternativas que se configuram como um meio de se atingir o objetivo almejado.

INDICAÇÃO DE QUALIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Com o objetivo de permitir às professoras a livre expressão sobre o seu trabalho na pré-escola, foi lançada uma pergunta aberta onde pudessem relatar sobre o que ainda não houvessem comentado, ou sobre algum ponto não levantado no questionário. Assim, as professoras fizeram seus relatos sobre uma ou mais qualidades da educação pré-escolar no estabelecimento onde exercem

suas atividades, sendo as mais citadas o bom desenvolvimento oferecido para a criança, o apoio da escola em relação ao trabalho desenvolvido e o preparo da criança para o 1º grau, conforme demonstra a Tabela 34.

Na Rede Federal, doze professoras afirmaram que a pré-escola oferece um bom desenvolvimento da criança e sete professoras indicaram como ponto positivo a participação da família e da comunidade. Quatro respondentes disseram *"prestar uma ajuda para as crianças que são muito carentes"*. Duas professoras revelaram que a pré-escola oferece um bom preparo para a escola; e, quatro delas que o MOBRAL tem oferecido uma boa orientação para o trabalho da professora. Onze professoras não indicaram qualidades.

Na Rede Estadual enquanto oito professoras citaram que ocorre um bom desenvolvimento do trabalho, seis, que *"o corpo docente é bastante eficiente"* e cinco, que a escola apoia o trabalho que vem sendo desenvolvido. Três professoras indicaram que está havendo um bom preparo para a escola e duas escreveram que o espaço físico é adequado e o material é suficiente. Uma professora indicou que a família e comunidade têm participado da pré-escola e outra professora afirmou que *"a pré-escola ajuda a criança carente, dando alimentação e carinho que esta não tem em casa"*. Cinco professoras não indicaram qualidades.

Na Rede Municipal, treze professoras colocaram que a criança tem conseguido um bom desenvolvimento e seis, que a escola dá apoio ao trabalho da professora. Cinco professoras elogiaram o corpo docente, enquanto que quatro delas disseram que a crian

TABELA 34

Indicação das Professoras de Pré-escola de Curitiba, Quanto às Qualidades da Educação Pré-escolar

QUALIDADES	DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA				
	FED.	EST.	MUN.	PART.	TOTAL
	N	N	N	N	N
- espaço físico adequado e material suficiente	-	2	-	4	6
- oferece um bom desenvolvimento para a criança	12	9	13	19	53
- corpo docente eficiente	-	6	5	-	11
- participação da família e comunidade	7	1	-	1	9
- apoio da escola em relação ao trabalho desenvolvido	-	5	6	5	16
- assistência a criança carente	4	1	3	-	8
- oferece um bom preparo para a escola de 1º grau	2	3	4	4	13
- boa orientação para o trabalho da professora	4	-	-	-	4
- em branco	11	5	3	4	23
TOTAL	40	32	34	37	143

ça sai da pré-escola preparada para a escola de 1º grau. Três professoras indicaram sobre a ajuda que vem sendo ofertada à criança carente; e, outras três não responderam a questão.

Na Rede Particular, o maior número de indicações (19 professoras) foi sobre o bom desenvolvimento da criança. Cinco professoras revelaram receber apoio da escola em relação ao trabalho que desenvolvem e quatro professoras escreveram sobre o preparo eficiente para a escola de 1º grau. Outras quatro professoras afirmaram que a escola tem espaço físico adequado e excelentes condições de trabalho. Quatro professoras não citaram qualidades.

Analisando os dados do conjunto de Redes, observa-se que todos os itens apresentados já haviam sido, de uma forma ou outra, colocados durante a pesquisa. Assim mesmo, cabe salientar que a qualidade mais citada foi sobre o bom desenvolvimento propiciado a criança. Não se pode precisar, pela falta de maiores esclarecimentos, o que representa este desenvolvimento pois, pode ter conotação intelectual, física, social, emocional e outras. Porém observa-se que a qualidade indicada se caracteriza pelo resultado do trabalho, que na visão das professoras foi positivo. Outras qualidades neste sentido foram indicadas, como a ajuda a criança carente e o preparo para a escola de 1º grau. Em ambos os casos também se pensou na finalidade do trabalho proposto pela pré-escola, sendo que no primeiro, com uma visão assistencial, e no segundo, com uma visão da pré-escola preparatória.

Outras professoras colocaram como qualidade o apoio recebido na orientação do trabalho ou no desenvolvimento deste, por parte da escola ou coordenação a eficiência do corpo docente, a adequação do espaço físico e ma-

ça sai da pré-escola preparada para a escola de 1º grau. Três professoras indicaram sobre a ajuda que vem sendo ofertada à criança carente; e, outras três não responderam a questão.

Na Rede Particular, o maior número de indicações (19 professoras) foi sobre o bom desenvolvimento da criança. Cinco professoras revelaram receber apoio da escola em relação ao trabalho que desenvolvem e quatro professoras escreveram sobre o preparo eficiente para a escola de 1º grau. Outras quatro professoras afirmaram que a escola tem espaço físico adequado e excelentes condições de trabalho. Quatro professoras não citaram qualidades.

Analisando os dados do conjunto de Redes, observa-se que todos os itens apresentados já haviam sido, de uma forma ou outra, colocados durante a pesquisa. Assim mesmo, cabe salientar que a qualidade mais citada foi sobre o bom desenvolvimento propiciado a criança. Não se pode precisar, pela falta de maiores esclarecimentos, o que representa este desenvolvimento pois, pode ter conotação intelectual, física, social, emocional e outras. Porém observa-se que a qualidade indicada se caracteriza pelo resultado do trabalho, que na visão das professoras foi positivo. Outras qualidades neste sentido foram indicadas, como a ajuda a criança carente e o preparo para a escola de 1º grau. Em ambos os casos também se pensou na finalidade do trabalho proposto pela pré-escola, sendo que no primeiro, com uma visão assistencial, e no segundo, com uma visão da pré-escola preparatória.

Outras professoras colocaram como qualidade o apoio recebido na orientação do trabalho ou no desenvolvimento deste, por parte da escola ou coordenação a eficiência do corpo docente, a adequação do espaço físico e ma-

teriais e a participação da família e comunidade. Todos estes temas já foram comentados no decorrer da apresentação dos resultados dos outros itens investigados em unidades anteriores.

INDICAÇÃO DE DIFICULDADES PARA A REALIZAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÉ-ESCOLA

Com o mesmo princípio da questão anterior, de dar oportunidade de livre expressão às professoras, solicitou-se, para encerrar, um relato sobre as dificuldades encontradas para a realização do trabalho pedagógico na pré-escola. As professoras em resposta à solicitação apresentaram uma ou mais dificuldades, sendo as mais citadas a falta de espaço físico e material, falta de diretrizes para o trabalho e problemas no trato com a criança carente, conforme demonstra a Tabela 35.

Na Rede Federal, o maior número de indicações (21 professoras) recaiu sobre o problema da estrutura física da escola e a falta de material para as crianças. Dez professoras relataram sobre a dificuldade de se trabalhar com a criança carente e sete delas reclamaram da falta de participação da família, enquanto que, outras três, citaram a dificuldade de atender crianças de faixa etárias diferentes na mesma sala. Oito professoras disseram que não sentem nenhuma dificuldade.

Na Rede Estadual, vinte e uma professoras reclamaram espaço físico e falta de material para as crianças. Sete professoras indicaram a falta de orientação para o trabalho e quatro, sobre a desvalorização da pré-escola no contexto maior da escola. Outras quatro professoras afirmaram a dificuldade de trabalhar com crianças de faixas etárias diferentes na mesma sala e

TABELA 35

Indicação das Professoras de Pré-escola de Curitiba, Quanto às Dificuldades Encontradas para a Realização da Ação Pedagógica

DIFICULDADES	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
	FED.	EST.	MUN.	PART.	TOTAL
	N	N	N	N	N
- falta de estrutura física e material	21	21	27	-	69
- falta de diretrizes para o trabalho	-	7	14	4	25
- falta de relacionamento na escola	-	2	2	1	5
- falta de participação da família	7	2	-	2	9
- desvalorização da pré-escola no estabelecimento	-	4	3	-	7
- alfabetização da criança	-	2	-	8	10
- problemas da criança carente	10	1	3	-	14
- crianças com idades diferentes na mesma turma	3	4	-	-	7
- nenhuma	8	3	5	17	33
TOTAL	49	46	44	32	171

duas delas reclamaram do relacionamento entre o corpo docente e o corpo técnico da escola. Outras duas, indicaram a falta de participação dos pais. Ainda mais duas professoras escreveram sobre a dificuldade que sentem em relação a alfabetização na pré-escola. Uma professora colocou o problema de lidar com a criança carente e três professoras revelaram não ter dificuldade para a realização da ação pedagógica.

Na Rede Municipal, vinte e sete professoras indicaram a inadequação do espaço físico da pré-escola e falta de material para o trabalho. Quatorze professoras reclamaram da falta de orientação para a estruturação do trabalho e três escreveram sobre as dificuldades da criança carente. Outras três relataram sobre a desvalorização da pré-escola nas suas escolas. Duas professoras colocaram problemas de relacionamento dentro da própria escola e cinco delas declararam não sentir dificuldades.

Na Rede Particular a maioria das professoras, dezessete, afirmaram não ter dificuldades. Oito professoras colocaram a questão da alfabetização, umas reclamando que são obrigadas a alfabetizar sendo que a criança não tem condições, e outras declarando que são impedidas de alfabetizar, embora a criança tenha todas as condições para tal. Quatro professoras indicaram a falta de orientação para o trabalho, duas colocaram a falta de participação da família e, uma professora indicou problemas de relacionamento na escola.

Interpretando de maneira integrada os dados das quatro redes de ensino pré-escolar, observa-se pelas indicações das professoras, que o problema mais citado, a falta de estrutura

física e material da pré-escola, foi caracterizado especialmente nas Redes do Poder Público, o que revela a nítida ligação com as determinações governamentais em relação à educação e, em especial, à pré-escola.

Outra questão também bastante enfocada pelas professoras foi a de falta de diretrizes para o trabalho, indicada nas Redes Municipal, Estadual e Particular, reforçando o que já foi comentado durante este trabalho.

As professoras das Redes Oficiais colocaram também, a dificuldade que encontram no trabalho junto à criança carente. Este fato tem estreita ligação com a política da educação, que ofereceu sempre diretrizes de trabalho baseadas em uma criança abstrata, descontextualizada, seguindo os padrões da de classe privilegiada. Assim, as professoras ao se depararem com uma realidade, onde as crianças são outras, diferentes daquela a qual se tinha como modelo, sentem dificuldades em lidar com estas crianças, porque encontram barreiras inúmeras, por razões da estrutura sócio-econômica-educacional da realidade, que as impedem de exercer suas atividades. Portanto, é neste sentido que se defende a função pedagógica, a qual não traz padrões pré-estabelecidos de criança mas, parte do aluno e de sua realidade tal qual aparece e, a partir daí se estrutura o trabalho para o seu desenvolvimento.

Outra dificuldade indicada pelas professoras é sobre a alfabetização na pré-escola. A questão apresentada é bastante complexa e não se pretende, nesta análise, esgotar o assunto, mas apresentar alguns pontos que melhor configurem o problema. Enquanto existem normas da SEED para não se alfabetizar na pré-

escola, algumas escolas de 1º grau vêm reclamando este preparo da criança e inclusive exigindo-o para o ingresso desta na escola. Os pais das crianças, por sua vez, cobram da pré-escola a alfabetização, visto estarem preocupados com o futuro escolar da criança. Deste impasse, as professoras sentem os reflexos de formas distintas, pois algumas querem alfabetizar, mas são impedidas, outras não querem e são obrigadas. A criança é vista, às vezes, com condições de ser alfabetizadas, e outras ocasiões como imatura para tal processo. Professoras vêem que a não efetivação da alfabetização poderia se configurar como uma estrutura de igualar a entrada das crianças na 1ª. série, outras não acreditam nesta igualdade visto que as crianças já trazem as desigualdades do próprio meio em que estão situadas. De todas estas questões deduz-se que a professora, primeiramente, precisa ter consciência de seu papel de educadora e uma postura sobre a importância da pré-escola para a criança. Quanto à criança, é necessário compreender que não se pode retardar nem acelerar o desenvolvimento desta. Portanto, a professora deve saber diagnosticar a maturidade da criança e, em função deste fato, fornecer bases para as que ainda não tem maturidade, e no momento propício se desencadeie a alfabetização formal. Por outro lado, para a criança que clama por uma orientação no aprendizado da leitura e escrita, deve-se atendê-la, sem que propiciando a satisfação de sua necessidade, informalmente, tratando-a como uma criança pré-escolar, fazendo da leitura e da escrita atividades espontâneas, desenvolvidas naturalmente, sem precisar sistematização. É a utilização da função pedagógica, a qual se baseia no

aluno tal qual ele se apresenta, maturo ou imaturo, para depois partir para a ação educativa em favor do desenvolvimento da criança.

Além desta dificuldade da alfabetização, outras ainda foram apontadas, como a falta de participação da família na pré-escola, assunto este já apresentado e discutido anteriormente neste capítulo, assim como o problema de concentrar, numa mesma classe, crianças de diferentes faixas etárias, apresentado pelas professoras da Rede Federal e Estadual.

Por fim, outras dificuldades que surgiram dizem respeito à falta de relacionamento dentro da própria escola e a desvalorização da pré-escola neste contexto. Talvez um problema seja decorrência do outro e esta é uma questão própria para as pré-escolas que estão vinculadas a escola de 1º grau, onde, a administração é a mesma. A pré-escola exige um tratamento diferenciado, seja em termos de espaço físico, material para os alunos, horários para recreação e, nem sempre este fato tem a compreensão do corpo docente ou da própria administração da escola.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Pelos estudos realizados a respeito da educação pré-escolar e pelos resultados da pesquisa apresentada, retira-se algumas conclusões no que concerne à prática pedagógica desenvolvida nas pré-escolas das redes de ensino de Curitiba.

As conclusões são aqui descritas , integrando os dados apresentados pelas indicações das professoras em relação a cada uma das Redes Federal, Estadual, Municipal e Particular de ensino pré-escolar de Curitiba, de maneira a demonstrar a situação configurada sobre a prática pedagógica desenvolvida por dependência administrativa e, no conjunto destas, em relação à política educacional adotada na educação pré-escolar.

REDE FEDERAL DE ENSINO PRÉ-ESCOLAR DE CURITIBA

Esta rede de ensino está caracterizada pelo desenvolvimento do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, estabelecido pelo MEC, e sob a coordenação do MOBRAL. Tal programa tem o objetivo de dar atendimento à criança pré-escolar de baixa renda, a fim de que esta possa se desenvolver integralmente, por meio de um trabalho, realizado por monitoras, que busca a

participação da família e da comunidade para o processo de desenvolvimento da criança. A ação do MOBRAL visa implementar o atendimento à criança, mediante a sensibilização das comunidades e famílias para a importância da educação pré-escolar. Paralelamente o MOBRAL oferece treinamento e acompanhamento do trabalho dos monitores.

Desta forma, as professoras da Rede Federal de Ensino Pré-escolar, em virtude dos treinamentos recebidos, ou pela própria experiência docente, vêm promovendo a ação educativa, partindo da realidade da criança, explorando o meio comunitário, de forma a viabilizar o desenvolvimento da criança de forma integral.

Não obstante esta filosofia de trabalho, que vem sendo utilizada, percebe-se que o posicionamento assumido pela maioria das professoras tem sido o de dar assistência às carências afetivas e físicas que as crianças de baixa renda, frequentadoras destas pré-escolas apresentam, muito embora, as diretrizes de ação indicadas pelo MOBRAL, tenham sido as de dar prioridade à função pedagógica. Este fato decorre possivelmente da falta de uma postura político-pedagógica das professoras que tem como um de seus determinantes a ausência de formação pedagógica, pois a grande maioria das monitoras não apresenta um nível de escolaridade que seja compatível à compreensão da ação pedagógica, e nem sequer possui a formação mínima de magistério. As suas ações são calcadas no treinamento recebido, acompanhamento esporádico do trabalho e apoio de material enviado sistematicamente. Porém, como a postura político-pedagógica não se obtém por receituários, porque exige um processo contínuo de conscientização crítica

frente aos fatos da realidade e, como a ação pedagógica é reflexo desta postura, as professoras sentem dificuldades de transferir os conhecimentos adquiridos pelos treinamentos para a sua realidade. Cada realidade difere da outra e, para cada situação, são exigidas formas diferentes de atuação. A professora ao deparar-se com fatos e situações novas passa a agir conforme suas condições de compreensão da realidade e, segundo o próprio depoimento das professoras que revelam: *"a pré-escola serve para compensar as carências das crianças, pois estas vêm de um ambiente que está deteriorado"*.

Assim, a professora que domina apenas o saber-fazer básico, recebido pelo treinamento e pelas diretrizes governamentais que lhe são enviadas, passa a agir, mobilizando a comunidade, obtendo a participação dos pais e desenvolvendo atividades com a criança mas, com o objetivo maior de dar assistência aos alunos que tanto necessitam.

Assumindo esta função assistencialista, a professora sente-se útil por estar contribuindo para a diminuição dos problemas causados pelas condições precárias de vida. Porém, com este papel paternalista, a professora não chega a conscientizar-se que está deixando de cumprir sua missão educativa, que visa a transformação da situação e do comportamento do aluno.

A prática paternalista preserva a sociedade de qualquer modificação, não estimula o aluno a buscar novas formas de agir, não favorece a conscientização das questões causadoras do paternalismo e não oferece margens para que o aluno, por si, ou em grupo, busque formas de superar suas necessidades.

Outro fato que comprova a falta de postura crítica das professoras é que não se sente uma coerência nas respostas obtidas pela investigação. As professoras concordaram com quase todas as funções apontadas pelo instrumento de pesquisa, o que poderia ser interpretado pela falta de posicionamento, ou até pela incompreensão quanto ao significado de cada uma delas. Quase todas as professoras revelaram utilizar as práticas que propiciam a ação pedagógica, citando sempre que estas foram as diretrizes do MOBRAL. Sentem-se plenamente satisfeitas com sua atuação e não problematizam nenhuma questão. Mostram aceitar todas as diretrizes como corretas, com algumas exceções em relação aos posicionamentos a respeito da avaliação e orientação individual, visto que o MOBRAL não ofereceu diretrizes para tais tarefas. Em relação ao espaço físico da escola, algumas professoras declararam ser inadequado. Quanto as questões que exigiam uma postura sobre a pré-escola foram evidenciadas atitudes assistenciais.

Percebe-se, portanto, uma passividade ingênua frente à educação pré-escolar, por falta, justamente, da consciência crítica dos fatores político, social, econômico, cultural que interferem sobremaneira na educação.

A questão da formação da professora, surge assim, como primordial na apresentação das conclusões e sugestões. Os dados coletados na pesquisa sobre a falta de preparo profissional das professoras da pré-escola da Rede Federal, são reveladores da crítica situação criada pela política de atendimento à criança pré-escolar.

Enquanto o país caminha para um avanço em busca de melhores condições educacionais, a própria administração governamental regulamenta programas que vêm de encontro aos graves problemas de utilização de professores leigos, comuns em quatro décadas passadas. É um retrocesso na educação e um descaso em relação à pré-escola.

O barateamento no pagamento de pessoal, com o uso de monitores, em prol de uma causa que se diz justa, traz como consequências os fatos constatados na presente pesquisa. Sente-se que as diretrizes apontadas não favorecem o desenvolvimento integral das crianças mas, evidenciam somente o crescimento do número de crianças atendidas e de escolas funcionando, sem se levar em conta a qualidade da ação desencadeada.

As saídas desta situação não são simples. Talvez estejam nas mãos do próprio MOBREAL, aproveitamento de sua estrutura, passando a assumir a pré-escola e a formação de professores, de forma a favorecer a passagem da postura ingênua para um posicionamento crítico; talvez estejam com a própria classe de professores que deva exigir o cumprimento da legislação que determina a necessária formação específica das professoras de pré-escola e ainda reivindicar salários compatíveis a ação do professor; talvez ainda, as saídas só sejam encontradas na medida que ocorram modificações na estrutura educacional do país, em razão de mudanças da estrutura política do Brasil. Considerando-se, no entanto, que o problema é complexo, parece mais viável que para a solução global, seria necessário atingi-lo por todos os flancos, isto é, englobando todas as áreas acima citadas.

Porém, embora a postura das professoras não seja a necessária para que as crianças consigam atingir um desenvolvimento pleno, como indivíduo e como ser social, há de se valorizar os trabalhos que foram iniciados, pois conseguiram abrir um espaço de atendimento à criança que até então era inexplorado. Criou-se uma estrutura da pré-escola. Existe um órgão centralizador que trabalha de acordo com os recursos que tem nas mãos. As comunidades e as famílias foram mobilizadas. Contudo, existem crianças necessitando de um acompanhamento no seu processo de amadurecimento, não só de assistência, mas de uma verdadeira educação pré-escolar que venha a lhe favorecer o desenvolvimento individual e social, por meio de um respeito a sua condição de criança e de sua condição social.

REDE ESTADUAL DE ENSINO PRÉ-ESCOLAR DE CURITIBA

O ensino pré-escolar da Rede Estadual vem sofrendo problemas devido a política adotada pelo governo para o desenvolvimento educacional do Estado. Esta política coloca, como prioridade o atendimento à clientela do ensino de 1º grau, de 1a. a 4a. série, o que ocasiona um reflexo nas pré-escolas. Sendo a prioridade do Ensino o 1º grau, as turmas pré-escolares só são abertas quando sobra espaço físico nas escolas ou recursos humanos para o desenvolvimento da educação pré-escolar. Como a demanda de alunos para o 1º grau é muito grande, raramente sobra uma sala para se efetuar o atendimento à criança com menos de sete anos de idade e o problema maior ainda é a falta de recursos humanos.

Na tentativa de solucionar o problema, devido aos apelos da sociedade para a abertura de pré-escolas subsidiadas pelo Poder Público, a SEED, por meio da Divisão de Ensino Pré-Escolar, vem atuando no sentido de obter convênios com os programas nacionais, que se dispõem a arcar com as despesas financeiras de pagamento de pessoal e material de consumo.

Desta forma, as pré-escolas da Rede Estadual vêm atendendo às crianças em algumas escolas do Estado e com professores efetivos ou contratados pelo Estado e, a grande maioria das pré-escolas da Rede Estadual vem desenvolvendo os programas e projetos nacionais de educação pré-escolar, ocupando espaços ociosos das comunidades ou escolas, sob a responsabilidade de monitores, cuja orientação, supervisão e coordenação é da competência da SEED.

A pesquisa realizada com as professoras de pré-escola da Rede Estadual de Curitiba, indicou que a questão mais crítica é a falta de diretrizes para se efetivar a educação pré-escolar, sendo esta desenvolvida conforme a elaboração de cada professora. É o oposto do que ocorre na Rede Federal. E, outra oposição é que todas as professoras têm a formação do magistério, sendo que algumas têm a formação específica para o magistério pré-escolar.

Sente-se presente, pelos dados da pesquisa, que a atuação das professoras vem seguindo as posturas governamentais, que indicam como objetivo da educação pré-escolar o desenvolvimento global e harmônico das crianças e, inclusive consideram com finalidade da pré-escola preparar a criança para a escola de 1º grau.

A maior parte das professoras procura atender às crianças em suas necessidades básicas, sem dar à pré-escola a função assistencial. Buscam, para tanto, transformar em atividades, conteúdos e objetivos o atendimento vital do aluno, como alternativa de superação dos problemas da estrutura brasileira que afetam a criança.

Não obstante esta conscientização, as professoras demonstraram-se desmotivadas, pela falta de apoio ao trabalho, pelas precárias condições do espaço físico, pela falta de material para os alunos, sendo que a metade das professoras revelaram ter pretensões de sair da área pré-escolar.

Esta situação, bastante grave, demonstra um contraste quando se retoma a questão da formação profissional.

Os dados coletados na pesquisa revelaram que todas as professoras possuem o nível de escolaridade exigido pela legislação e, a maioria delas com um preparo na área educacional, sendo que grande parte das professoras tem a formação específica para o magistério pré-escolar com o curso de Estudos Adicionais.

Salienta-se que os cursos de formação para o magistério a nível de 2º grau e os cursos de 3º grau, sejam na área educacional ou em outras áreas, não têm como objetivo formar a professora de pré-escola. Logo, a mesma, deixa de discutir, durante sua formação, questões fundamentais sobre sua profissão.

O curso de Estudos Adicionais para o magistério pré-escolar, por outro lado, tem aquele objetivo e deveria fornecer oportunidades para que a professora refletisse sobre as questões deste nível de ensino. Assim, a despeito da carência de infra -

estrutura e de uma política condizente com a realidade brasileira, a professora, mesmo que sozinha, poderia levantar alternativas de trabalho frente a situação complexa de ensino pré-escolar.

Diferentemente, do que ocorreu na Rede Federal, as professoras estaduais, respondentes da pesquisa realizada, foram capazes de se expressar mais criticamente a respeito da educação pré-escolar. Posicionaram-se frente à política estabelecida para a pré-escola e apontaram falhas na estrutura administrativa.

Certamente tais posições são reflexos de um nível de formação mais elevado, muito embora, opostamente, as professoras demonstrem-se desmotivadas frente à falta de uma estrutura mais sólida da pré-escola na Rede Estadual.

Como tal problema poderia ter como uma alternativa a formação citada nos cursos de Estudos Adicionais, sugere-se uma retomada de alguns pontos essenciais, como a exigência da formação específica para o magistério pré-escolar ao mesmo tempo que se repense sobre os cursos formadores, no sentido de dar mais apoio às professoras, deixando clara as dificuldades encontradas na educação pré-escolar, bem como um preparo para o levantamento de alternativas de ação frente a tais programas.

Além da formação do professor, também existem outras problemáticas que por sua vez, não têm soluções fáceis, pois existe uma estreita dependência da política da educação adotada pelo Estado. Porém, no momento, acredita-se que com um pouco mais de esforço por parte da SEED, em relação a um apoio mais específico para o trabalho do professor, a pré-escola poderia

vir a resolver, senão os problemas de ordem financeira como a falta de espaço físico e material, pelo menos as questões de ordem pedagógica, que por meio de diretrizes explícitas, se desse estímulo ao professor para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico, condizente com a realidade brasileira.

REDE MUNICIPAL DE ENSINO PRÉ-ESCOLAR DE CURITIBA

A política adotada, em relação às escolas da Prefeitura Municipal de Curitiba, segue as mesmas diretrizes da Rede Estadual, de dar prioridade de atendimento ao ensino de 1º grau, de 1a. a 4a. série. Logo, os problemas com que se depara a Rede Municipal assemelham-se aos da Rede Estadual. A diferença porém, está nas indicações das professoras que revelaram receber subsídios para a realização do seu trabalho na pré-escola. Estes subsídios, no entanto, não estão sendo oferecidos na exata necessidade que foram reveladas pelas professoras. As mesmas, sentem a falta de diretrizes para o trabalho num sentido mais amplo que venha a evidenciar a importância da pré-escola e a consequente valorização desta área no contexto da escola. Embora a estruturação didática do trabalho esteja sendo oferecida a contento, não existe infra-estrutura para a educação pré-escolar: o espaço físico é considerado inadequado, há falta material para os alunos e as pré-escolas abrem e fecham turmas conforme a necessidade do ensino de 1º grau.

As professoras desta Rede de ensino demonstraram estar conscientes dos problemas que afetam a educação pré-escolar. Embora a clientela seja proveniente de famílias de baixa renda

ocorre, quase em uníssono, a negação taxativa da função assistencial, provavelmente, fruto de amplas discussões a este respeito e o que leva, a maioria das professoras, em consequência, a acreditar na pré-escola com a finalidade preparatória, defendendo este nível de ensino, pela base que fornece para o desenvolvimento do aluno na 1ª. série. Porém, algumas professoras negaram a função preparatória, declarando que a pré-escola tem objetivos em si mesma. Embora existam divergências a este respeito, todas as professoras, de uma forma ou de outra, indicaram que a pré-escola deve propiciar o desenvolvimento integral da criança. Para tal, evidenciaram que exploram ao máximo o meio da criança a fim de que a ação educativa tenha reflexos sobre o mundo do aluno.

Observando que as professoras da Rede Municipal têm o nível de escolaridade de 2º ou 3º grau é de se supor que esta escolaridade tenha dado condições às professoras de obter uma visão mais crítica da problemática da pré-escola. No entanto, como apenas um quarto das professoras respondentes possuem a formação profissional específica para a pré-escola, é notório algumas dificuldades apresentadas como a falta de participação das professoras na elaboração de conteúdos e objetivos, nos posicionamentos sobre avaliação do aluno e orientação individual da aprendizagem e no levantamento de alternativas viáveis para um trabalho que se coadune com a falta de infra-estrutura evidenciada nas pré-escolas desta Rede.

Por outro lado, observa-se que a organização administrativa das escolas encontra-se com um bom serviço de apoio técnico às professoras para a execução do trabalho pedagógico.

Não obstante, acredita-se que se houvesse maiores exigências quanto ao cumprimento da legislação sobre a formação da professora da pré-escola, o trabalho de organização e estruturação pedagógicas poderia ser facilitado, havendo maiores possibilidades de resolução dos problemas que afetam as pré-escolas da Rede Municipal.

Dos pontos analisados, observa-se que a Rede Municipal de Ensino Pré-Escolar tem nas mãos algumas facilidades para desenvolver um trabalho pedagógico que propicie um desenvolvimento pleno da criança, porém, é essencial que medidas administrativas sejam tomadas, a fim de se poder colocar em prática tal trabalho, oferecendo uma estrutura mais sólida para o desenvolvimento da pré-escola.

REDE PARTICULAR DE ENSINO PRÉ-ESCOLAR DE CURITIBA

A Rede Particular apresenta características peculiares em relação às demais redes, embora haja alguns pontos em comum nas indicações das professoras de pré-escolas particulares e do Poder Público.

A estrutura das pré-escolas particulares é mais sólida do que as demais, conquanto não exista um órgão centralizador para a coordenação destas escolas. A sua prática depende somente do cumprimento da legislação estadual, onde a SEED, para dar a autorização de funcionamento da pré-escola exige uma estrutura física adequada, a apresentação do plano curricular e os documentos legais para a abertura da instituição. A partir da au-

torização, as pré-escolas caminham sozinhas, não havendo fiscalização da ação pedagógica e da qualificação profissional do professor.

Alguns problemas decorrem deste fato pois, com a espantosa expansão de pré-escolas particulares, ocorreram desvios da ação educativa. Algumas pré-escolas, sendo administradas por pessoas sem nenhuma formação pedagógica ou específica de pré-escola, despreparadas para a ação educativa, que passam o seu tempo gastando em atividades sem objetivos, seqüência ou estrutura. Por outro lado, algumas pré-escolas, a fim de demonstrar uma pseudo-eficiência, assumem para si uma das funções do ensino de 1º grau e passam a desenvolver habilidades de leitura e escrita, sem se preocupar com a globalidade da criança e, se esta está preparada para este desenvolvimento. São aberrações encontradas na pré-escola, por falta de diretrizes educacionais e por não haver fiscalização de sua prática, causando prejuízos para a criança, vítima inocente de uma inadequada política da educação pré-escolar.

No entanto, estes casos não podem ser generalizados para a configuração da estrutura do ensino pré-escolar da Rede Particular; muito embora, devam ser denunciados, para que providências venham a ser tomadas, a fim de evitar problemas para a imagem da pré-escola e, principalmente, para a criança pré-escolar.

Não obstante estes fatos, as pré-escolas particulares têm sido, ao longo da história, as responsáveis pela valorização desta área, de tal forma que a importância deste nível de

ensino se alastrou na opinião pública e fez com que o Poder Público, a despeito de todas as dificuldades, viesse também a oferecer pré-escolas respondendo aos apelos da sociedade.

As pré-escolas da Rede Particular não sofrem os mesmos problemas das pré-escolas subsidiadas pelo governo. Primeiramente porque não dependem da pouca verba que o Poder Público tem para ser dividido na área da educação, pois sua administração é privada e a pré-escola subsiste em virtude do pagamento das taxas pagas pelas famílias dos alunos. Os alunos, por sua vez, não trazem, na maior parte dos casos, problemas de saúde, nutrição e higiene, pois vêm de ambientes que proporcionam um desenvolvimento sadio.

Assim, sem ter a preocupação, na maioria dos casos, com adequação do espaço físico, falta de material e problemas vitais básicos dos alunos, a pré-escola particular pode se voltar especificamente para o trabalho pedagógico, buscando o aperfeiçoamento da educação pré-escolar.

Pelos dados da pesquisa, as professoras revelaram em suas colocações, que não existem dificuldades que não possam ser superadas para se chegar a efetivar a função pedagógica.

A maioria das ofertas da educação pré-escolar da Rede Particular fazem um acompanhamento do aluno a partir de dois ou três anos de idade até a entrada na 1ª série do 1º grau. Se a pré-escola é isolada, geralmente, existem convênios com escolas para que as crianças tenham suas vagas garantidas na 1ª série. Se a pré-escola é vinculada a escola de 1º grau, há a garantia da continuidade do processo iniciado na pré-escola.

As professoras respondentes da pesquisa revelaram ter , na sua maioria, nível de escolaridade superior e com formação específica para o magistério pré-escolar.

A finalidade da pré-escola, proposta pelas professoras , foi a de desenvolver a criança integralmente e prepará-la para a escola. Para tanto, viram a função assistencial apenas como um objetivo, o de formar hábitos sadios na criança. Evidenciaram como função da pré-escola a preparatória para a escola, porém enfatizaram sempre a importância de se levar em conta as características e necessidades infantis.

Configurou-se uma sólida estrutura da pré-escola em relação ao trabalho a ser desenvolvido com as crianças, como a existência de programas a serem cumpridos, avaliações sistemáticas, acompanhamento psicopedagógico e uma gama de atividades que proporcionam desenvolver aspectos diversos na criança. No entanto, esta estrutura, conforme revelaram as professoras, não foi por elas elaborada. A maioria das professoras é executora do trabalho e implementadoras da ação idealizada por outrem. Esta é uma questão que precisa ser revista e reestruturada, pois é justamente neste ponto, na participação da professora na estruturação do trabalho a ser por ela desenvolvido, que está a base da função pedagógica. E, como é a Rede Particular a que apresenta maior número de professoras com formação específica para o magistério pré-escolar, mediante a realização de cursos de Estudos Adicionais, questiona-se até que ponto tais cursos estão oferecendo a base de trabalho que dá suporte a ação pedagógica necessária à pré-escola.

Portanto, se a problemática das pré-escolas da Rede Particular diz respeito à ação pedagógica, a sua solução depende : da apreensão por parte das professoras de seu papel de educadoras, da compreensão por parte da administração da escola da função pedagógica da pré-escola onde todos, corpo técnico, professores, família, comunidade e aluno, precisam estar envolvidos com a ação educativa; e, a conscientização dos órgãos governamentais da necessidade de oferecer diretrizes da educação pré-escolar para que haja uma coerência no trabalho desenvolvido por instituições pré-escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela visão individual de cada Rede de ensino pré-escolar pode se obter a visão do conjunto destas, aglutinando-se os dados, a análises e as conclusões. Percebe-se que a pré-escola tem dois polos: um, o da pré-escola destinada às crianças de famílias de baixa renda, ofertada pelo Poder Público, com legislações e programas específicos, com vistas ao desenvolvimento integral da criança, porém com uma nítida preocupação de atendimento a suas necessidades básicas; o outro, o da pré-escola destinada às crianças de classes privilegiadas, ofertada pela iniciativa particular, historicamente consolidada, com vistas ao desenvolvimento integral da criança e com uma nítida preocupação de prepará-la para a escola.

As diferenças da oferta da educação pré-escolar nas Redes de ensino se dão, justamente em função deste paralelismo, embora com algumas características marcantes em cada pré-escola.

Não obstante haver diferenças, principalmente em termos de melhores ou piores condições ambientais e financeiras, as duas visões pertinentes às quatro redes de ensino, necessitam de um trabalho pedagógico, consciente, onde a professora tenha tanto competência profissional, como uma postura político-pedagógica.

Neste sentido, é fundamental a reflexão sobre a formação da professora da pré-escola.

A existência de legislação é uma garantia. Porém, a flexibilidade da legislação indica a possibilidade de professoras não habilitadas em educação pré-escolar em caráter precário e, a realidade demonstra, indiscriminadamente, o uso desta alternativa. Esta situação necessita ser revista, atualizada, fiscalizada, levando-se em conta não apenas a importância da formação e as formas de viabilizá-la, mas os fundamentos desta formação que devem acompanhar as necessidades da realidade nacional.

Não há mais lugar para professores paternalistas, próprios de concepções educacionais deturpadas, ou de professores técnicos, que só dominam a sua arte de executar o ensino. É imprescindível, na sociedade atual, uma visão de professora dentro de uma perspectiva de educador, que tem em mira um processo educativo transformador, onde o ato pedagógico esteja de acordo com a realidade da criança e de seu mundo. Entende-se que, para tal, é necessária uma atitude consciente, profissional, que vise desenvolver a criança pela própria criança, pelo mundo que a rodeia e, a partir daí prepará-la para o futuro, que não se limita apenas a próxima etapa de escolaridade, a 1.ª série, mas que além da escola esteja preparada para participar de sua sociedade e se necessário, reconstruí-la.

Para atingir este ponto é necessário que a profissional tenha conhecimentos básicos a respeito de educação e, em especial, da criança que terá em suas mãos, da estrutura sócio-econômica-política e cultural do país e os meios pelos quais se processa a aprendizagem, para então, analisar este conhecimento e compará-los em situações diversas. Assim, consciente de seu papel, poderá transformar o aprendido, somado com o que vivencia, resultando disso um processo vivo de ensino, adequado à sua realidade.

A formação para o magistério pré-escolar utilizando-se da estrutura já existente, pode, perfeitamente, tentar um ajuste das situações. É essencial o incentivo dos órgãos governamentais que preservando as dificuldades regionais, repensem sobre a formação do professor à nível de 2º grau, apoiem a abertura de cursos de Estudos Adicionais para suprir as necessidades, oportunizem a revisão de currículos destes cursos já existentes e, autorizem, onde já se encontram superadas as principais dificuldades, a formação à nível superior na habilitação de magistério para a pré-escola, e ainda, em paralelo, criem mecanismos que possibilitem a promoção constante de cursos de atualização para os profissionais atuantes.

Tais medidas devem buscar a formação de um educador que lute pela pré-escola, pela sua função pedagógica.

Na função pedagógica, a professora tem competência para saber o que se espera do aluno e tem a postura ideológica de que nada será aprendido se este não tiver as condições de captar o transmitido. A ação educativa se estabelece a partir do mundo concreto do aluno, da verificação do desenvolvimento da criança, da compreensão da realidade do aluno, de seu meio, de sua sociedade. A partir destas constatações e utilizando-as como base para o processo educativo, busca que o aluno possa compreender o que foi estabelecido, a fim de que seja reelaborado de forma a poder ser utilizado nas diversas situações da vida. É o processo da educação que visa a transformação da criança, da professora e da sociedade.

Assim sendo, assumindo tal postura frente a política da educação pré-escolar, compreende-se a necessidade da pré-escola na sociedade brasileira. Não pelo fato de resolver problemas da conjuntura social ou educacional, mas para propiciar a criança o início de seu desenvolvimento como pessoa, como aluno e como cidadão.

Importante, ainda, é ressaltar que este posicionamento não é exclusivo da pré-escola e se o fosse, não teria razão, pois criar-se-ia um alicerce sem ter possibilidades de desenvolver-lo. A pré-escola, a escola em geral, assim como toda a estrutura educacional, precisam caminhar juntas, concatenadas, a fim de se estabelecer um processo contínuo de desenvolvimento do aluno e da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam. A pré-escola e as classes desfavorecidas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (39):43-5, nov. 1981.
- _____. & KRAMER, Sônia. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. Cadernos do CEDES, São Paulo, (9):27-38, 1984.
- ABRANTES, Paulo Roberto. O pré e a parábola da pobreza. Cadernos do CEDES, São Paulo, (9):8-26, 1984.
- ALVES, Isaías. O ensino normal no Plano Nacional de Educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 6(26-27):30-1, jul./ago. 1936.
- ARCÓ VERDE, Yvelise F. S. Situação da pré-escola na rede municipal de Curitiba. Curitiba, 1985. Entrevista com o grupo coordenador de educação pré-escolar da Divisão de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba, mai. 1985.
- ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. Uma nova metodologia de educação pré-escolar. São Paulo, Pioneira, 1982.
- ASSIS, Regina de. Projeto Nezahualpilli: uma alternativa para a educação de crianças de classes populares. Cadernos do CEDES, São Paulo, (9):67-83, 1984.
- BARRETO, E. S. de S. & colegas. Ensino de 1º grau: intenção e realidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (30):21-40, set. 1979.
- BERNSTEIN, Basil. Uma crítica ao conceito de educação compensatória. In: BRANDÃO, Zaia. Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- BONAMIGO, Euza Maria de Rezende. Lares vicinais em Porto Alegre. Avaliação de um programa para crianças de 0 a 6 anos de idade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (51):33-45, nov. 1984.
- BRANDÃO, Zaia. Por que retomamos rotas ultrapassadas? Revista de Educação, AEC, Rio de Janeiro, out./dez. 1979.
- BRASIL. Leis, decretos, etc. Decreto nº 66623 - 22 mai. 1970. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Saúde, e dá outras providências. In: _____. MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979.
- _____. Decreto nº 69.514 - 9 mai. 1971. Dispõe sobre a execução de medidas de proteção materno-infantil e dá outras providências. In: _____. MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Indicação CFE nº 45 - 4 jun. 1974. O artigo 19 da Lei nº 5692/71 e a Educação Pré-Escolar. In: _____. MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979.

_____. Lei nº 5829 - 30 nov. 1972. Cria o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAM), e dá outras providências. In: _____. MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979.

_____. Lei nº 4024 - 20 dez. 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FONTOURA, Amaral. Diretrizes e bases da educação nacional. Rio de Janeiro, Aurora Livraria, 1968.

_____. Lei nº 5692 - 11 ago. 1971. Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus. In: _____. MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979.

_____. Parecer CFE nº 125 - 17 fev. 1984. Aprovação de plano de curso da habilitação em magistério para a pré-escola no curso de Pedagogia, a ser ministrado pelo Instituto de Ciências Sociais de Americana. Documenta, Brasília (278):54-8, fev. 1984.

_____. Parecer CFE nº 124 - 11 mar. 1983. Autorização para funcionamento fora de sede, do curso de Pedagogia (licenciatura plena), com habilitações em orientação educacional, administração escolar e magistério para a pré-escola. Documenta, Brasília, (267):35-9, mar. 1983.

_____. Parecer CFE nº 53 - 25 jan. 1980. Plano de criação da habilitação magistério para pré-escolar, no curso de licenciatura plena em pedagogia, da Universidade Metodista de Piracicaba. Documenta, Brasília, (230):142-9, jun. 1980.

_____. Parecer CFE nº 2.018 - 5 jul. 1974. Aprova a Indicação nº 45/74 e acrescenta recomendações. In: _____. MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979.

_____. Parecer CFE nº 2521 - 2 jul. 1975. Interpretação do artigo 19, § 1º da Lei nº 5692/71: programas antecipatórios da escolarização regular. In: _____. MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979.

_____. Parecer CFE nº 2702 - 4 out. 1977. Reconhecimento da habilitação em formação de professores para pré-primário, do curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Documenta, Brasília, (203): 165-8, out. 1977.

_____. Parecer CFE nº 95 - 9 mar. 1983. Consulta sobre a habilitação em formação de professores para a pré-escola do curso de pedagogia. Documenta, Brasília, (267):126-8, mar. 1983.

_____. Parecer CFE nº 40 - 26 jan. 1984. Autorização para funcionamento da habilitação em educação pré-escolar no curso de pedagogia a ser ministrado pelo Centro de Educação dos Centros Integrados de Ensino Superior de Ijuí. Documenta, Brasília, (277):48-51, jan. 1984.

_____. Parecer CFE nº 45 - 12 jan. 1972. A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Documenta, Brasília, (134):107-55, jan. 1972.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Parecer CFE nº 407 - 5 ago. 1982. Proposta curricular para o curso de pedagogia com inclusão de novas habilitações. Documenta, Brasília, (261):68-72, ago. 1982.

_____. _____. Parecer CFE nº 527 - 6 ago. 1984. Autorização para funcionamento das habilitações em supervisão escolar, em magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e em educação pré-escolar do curso de pedagogia e das habilitações em tradutor e em interprete do curso de letras. Documenta, Brasília, (284):41-4, ago. 1984.

_____. _____. Parecer CFE nº 574 - 10 ago. 1984. Aprovação do plano de curso das habilitações em educação pré-escolar e em magistério das séries iniciais do 1º grau do curso de pedagogia, ministrado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Documenta, Brasília, (284):105-9, ago. 1984.

_____. _____. Parecer CFE nº 65 - 10 fev. 1982. Reestruturação dos cursos de centro de educação. Documenta, Brasília, (255):76-81, fev. 1982.

_____. _____. Parecer CFE nº 3484 - 1 set. 1975. Aprova a Indicação nº 67/75 - Estudos superiores de educação - habilitações e cursos de graduação. In: _____. MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979.

_____. _____. Parecer CFE nº 355 - abr. 1972. Elevação dos níveis de preparo do magistério de 1º e 2º graus. Documenta, Brasília, (137):194-202, abr. 1972.

_____. _____. Parecer CFE nº 375 - 3 ago. 1983. Plano de curso de pedagogia. Documenta, Brasília, (272):19-21, ago. 1983.

_____. _____. Parecer CFE nº 1600 - 5 mai. 1975. Habilitação a nível de 2º grau para o magistério pré-escolar. In: _____. MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979.

_____. _____. Parecer CFE nº 1038 - 11 abr. 1977. Dá nova redação ao § 2º do artigo 1º da Lei 5692/71. In: _____. MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. XIII Reunião conjunta dos conselheiros de educação. A antecipação do início da escolarização. Brasília, 31 ago. 1976. mimeo.

_____. _____. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação de educação pré-escolar. Atendimento ao pré-escolar. Brasília, 1979.

_____. _____. Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil. Departamento de Documentação e Divulgação. Brasília, 1979.

_____. _____. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Conferências internacionais de instrução pública. Recomendações 1934-1936. Brasil, 1965.

_____. _____. Secretaria Geral. Comissão de Coordenação Geral. Diretrizes de atuação do MOBREAL. Brasília, (7), fev. 1982.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino de 1º e 2º graus. Educação pré-escolar: programa nacional. Brasília, 1982.
- _____. _____. Legislação e normas de educação pré-escolar. Brasília, 1979.
- _____. _____. MOBRAL. A atuação do MOBRAL no programa pré-escolar. Rio de Janeiro, 1982.
- _____. _____. A pré-escola busca melhoria da qualidade. Educação. Brasília, (41):8, jan./dez. 1984.
- _____. _____. Secretaria Geral. Programa nacional de educação pré-escolar. Brasília, 1981.
- _____. _____. Secretaria da Educação Superior. Boletim Informativo sobre o pré-escolar, 1 (6):1-10, dez. 1982.
- _____. _____. Síntese dos documentos apresentados e elaborados nos seminários regionais. Seminário nacional de reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação. Rio de Janeiro, out. 1982. xerox.
- _____. _____. III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980-1985. Brasília, 1980.
- _____. Ministério da Educação e Saúde. Organização do ensino primário e normal. Estado do Paraná. INEP. Boletim nº 20, 1942.
- _____. Ministério da Previdência e Assistência Social. Secretaria de Assistência Social. Propostas de atendimento a crianças carentes de 0 a 6 anos de idade. 2a. ed. Brasília, MPAS/SPR, 1983.
- CAMPBELL, Donald Thomas. Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa. São Paulo, EPU, 1979.
- CAMPOS, Maria Malta de. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (28):53-61, mar. 1979.
- _____. et alii. Profissionais de creche. Cadernos do CEDES. São Paulo, (9):32-66, 1984.
- _____. ; PATTO, M. H. & MUCCI, C. A creche e a pré-escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (39):35-42, nov. 1981.
- CARRAHER, T. N. & SCHLIEMANN, A. D. Fracasso escolar: uma questão social. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (45):3-19, 1983.
- CASTRO, Amélia Domingues. Piaget e a pré-escola. São Paulo, Pioneira, 1979.
- CHAGAS, Valnir. Elevação dos níveis de preparo do magistério de 1º e 2º graus. Documenta, Brasília, (137):194-202, abr. 1972.
- _____. A formação do magistério - novo sistema. São Paulo, Atlas, 1976.
- CHAVES, Nelson. Sistema nervoso, nutrição e educação. São Paulo, Pioneira, 1975.

- CONTE, Doracy Soares. Resultados da política educacional brasileira em 1980. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (51):91-6, nov. 1984.
- COOMBS, Phillips H. A crise mundial da educação. São Paulo, Perspectiva, 1976.
- CUNHA, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. Cadernos de pesquisa, São Paulo, (40):58-60, fev. 1982.
- DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo, Atlas, 1981.
- DIDONET, Vital. A participação das mães como fator de qualidade nos serviços de atendimento ao pré-escolar. In: BRASIL. MEC. Textos sobre educação pré-escolar. Brasília, 1981.
- _____. A pré-escola como escola. OMEP/BRASIL. Brasília, 1980.
- _____. Sugestões de uma política educacional para o pré-escolar. Universidade de Brasília, Tese, 1977.
- ERICHSEN, família. O Paraná foi o pioneiro no ensino pré-escolar. Documento da disciplina História da Educação Pré-Escolar do curso de Estudos Adicionais do Instituto de Educação do Paraná. Curitiba, 1983. mimeo.
- FERRARI, Alceu. Pré-escola para salvar a escola? Educação e Sociedade. Campinas, 2(5):62-79, jan. 1980.
- _____ & GASPARI, Lucia. Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, (5):62-70, jan. 1980.
- FERRAZ, Ester de Figueiredo. A formação de professores e a lei nº 5692/71. In: BRASIL. MEC/CEFE. VI Seminário de Assuntos Universitários. Brasília, mai. 1973.
- FONSECA, J. P. Pré-escola oficial: a busca de caminhos. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, 8(1):17-26, jan./jun. 1982.
- FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Lidando pobremente com a pobreza. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (51):13-32, nov. 1984.
- FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo, EDART Livraria Editora, 1978.
- GARCIA, Regina Leite. Repensando a prática do especialista. Prospectiva, Porto Alegre, 2(12):36-7, out. 1983.
- _____. Uma experiência de curso de pós-graduação lato sensu na área de educação pré-escolar - tentativa de co-gestão. Cadernos do CEDES, São Paulo, (9):84-95, 1984.
- GAUDITANO, Rosa. Pronto-socorro. Revista Veja, (874):58, jun. 1985.
- GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin. A formação do alfabetizador. In: FUNDEPAR. Anais do seminário sobre magistério para as séries iniciais do ensino de 1º grau. Curitiba, 1984.

- GUSDORF, Georges. Professores para que? 2. ed. Lisboa, Moraes Editores, 1970.
- ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. 2a. ed. Petrópolis, Vozes, 1979.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Oportunidades de preparação no ensino primário. Publicação nº 72. Rio de Janeiro, 1951.
- _____. Notas para a história da educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 34(79):108-27, jul./set. 1960.
- KESSEL, Leo. Nossa posição sobre educação pré-escolar. Educação e Sociedade, Campinas, (1):110-14, set. 1978.
- KRAMER, Sonia. Estimulação precoce no pré-escolar: aspectos psico-motores, maturidade global e educação não-formal. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, (46):23-26, nov./dez. 1983.
- _____. A política do prpe-escolar no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro, Achiamé, 1984.
- _____. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (42):60-2, ago. 1982.
- _____. Uma reflexão sobre uma prática de alfabetização a serviço das classes populares. Campinas, 1983. Comunicação apresentada no I Seminário de Educação promovido pela Secretaria Municipal de Campinas, 8 a 10 out., 1983. mimeo.
- KUENZER, Acácia & MACHADO, Lucília. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guiomar Namo de. Escola nova, tecnicismo e educação compensatória. São Paulo, Loyola, 1984.
- LIBÂNEO, José Carlos. Anotações sobre a questão pedagógico-didática e a política da educação. In: ANDE, ANPED & CEDES. III Conferência Brasileira de Educação. São Paulo, Loyola, 1984.
- LÓCCO, Leila Almeida. Diagnóstico emancipador: proposta participativa de reestruturação. In: FUNDEPAR. Anais do Seminário sobre magistério para as séries iniciais do ensino de 1º grau. Curitiba, 1984.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. O escolanovismo: revisão crítica. In: MELLO, Guiomar Namo de. Escola nova, tecnicismo e educação compensatória. São Paulo, Loyola, 1984.
- LOURENÇO FILHO, M. B. A formação do professorado primário. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 23(57):12-51, 1955.
- _____. Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1978.
- LUÇART, L. Desvalorização e auto-desvalorização na escola. In: BRANDÃO, Zaia. Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.

- LUCK, Heloísa & CARNEIRO, Dorothy. Desenvolvimento afetivo na escola. Promoção, medida e avaliação. Petrópolis, Vozes, 1983.
- _____. A problemática do relacionamento interpessoal do educando. SEED, Curitiba, 1982.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação. In: ANDE, ANPED & CEDES. III Conferência Brasileira de Educação. São Paulo, Loyola, 1984.
- MARINHO, Heloísa. Missão da educadora no jardim de infância. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 45(101):63-72, jan./mar. 1966.
- MARCONI, M. & LAKATOS, E. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo, Atlas, 1982.
- MIALARET, Gaston. A educação pré-escolar no mundo. Lisboa, Moraes Editores, 1972.
- MOISÉS, M. A. & LIMA, G. Z. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? Revista da ANDE, 1(5):57-61, 1982.
- MONTEIRO, Lais Terezinha. O esforço do INEP com a formação de professores das quatro primeiras séries do 1º grau. In: FUNDEPAR. Anais do Seminário sobre magistério para as séries iniciais do ensino de 1º grau. Curitiba, 1984.
- MOSQUERA, Juan José Mouriño. A criança pré-escolar e alguns dos seus sentimentos. Educação e Sociedade, Porto Alegre, 7(2):75-84, mai-ago., 1982.
- NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo, EPU, 1976.
- NINA, Celina Airlie. Escolas maternais e jardins de infância. 2. ed. Rio de Janeiro, Ministério da Saúde, Departamento Nacional da Criança, 1955.
- PARANÁ. Leis, decretos, etc. Lei nº 4978 - 5 dez. 1964. Estabelece o sistema estadual de ensino. In: _____. Conselho Estadual de Educação. Sistema estadual de ensino. Curitiba, 1965.
- _____. _____. Decreto nº 17 - 9 jan. 1917. Estabelece o Código de Ensino do Estado do Paraná. In: _____. Diário Oficial, Curitiba, (1439):4-5, 11 jan. 1917.
- _____. Secretaria de Educação e Cultura. A educação no Paraná. Curitiba, Max Roesner, 1964.
- _____. _____. Programas de ensino médio. Curitiba, (4), ago. 1972.
- _____. _____. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 04/66. Bases Para realização de cursos de especialização em Institutos de Educação. Crêterias, Curitiba, (4):60-7, jul./dez. 1966.

PARANÁ. Leis, decretos, etc. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 38/66. Bases para realização de cursos de especialização em Institutos de Educação. Crítéria, Curitiba, (4):58-60, jul./dez. 1966.

_____. Secretaria do Estado da Educação. Câmara de Ensino de 1º grau. Indicação nº 001 - 9 ago. 1978. Indica ao Conselho Pleno normas para a educação pré-escolar - jardins de infância. Curitiba, 1978. mimeo.

_____. Câmara de Ensino de 2º grau. Indicação nº 001 - 11 ago. 1978. Indica normas para a estrutura e funcionamento do curso de especialização de professores para o magistério pré-escolar, a nível de 2º grau em estudos adicionais, atendendo ao disposto nos artigos 9º e 14, da Deliberação nº 050/77, do CEE. In: UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Centro de Teologia e Ciências Humanas. Legislação e normas da educação pré-escolar. Legislação federal e do estado do Paraná. Curitiba, 1981.

_____. Indicação nº 003 - 1 jul. 1981. Indica ao Conselho Pleno a necessidade de atualização das normas para implantação, estrutura e funcionamento dos estudos adicionais a que se refere o § 1º do artigo 30 da Lei nº 5692/71. In: _____. Departamento de Ensino de 1º e 2º graus. Estudos adicionais pré-escolar. Sugestões de conteúdos curriculares. Curitiba, 1982.

_____. Indicação nº 005 - 14 dez. 1981. Propõe a adaptação das diretrizes curriculares do curso de especialização de professores para magistério pré-escolar, constante nos quadros anexos à Deliberação nº 021/78, ao disposto na Deliberação nº 016/81 que fixa normas para a implantação, estruturação e funcionamento dos estudos adicionais a que se refere o § 1º do artigo 30 da Lei nº 5692/71. In: _____. Departamento de Ensino de 1º e 2º graus. Estudos adicionais pré-escolar. Sugestões de conteúdos curriculares. Curitiba, 1982.

_____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 016 - 1 jul. 1981. Fixa normas para a implantação, estruturação e funcionamento dos estudos adicionais a que se refere o § 1º do artigo 30 da Lei nº 5692/71 e revoga as Deliberações nº 050/77 e 30/79 do CEE. In: _____. Departamento de ensino de 1º e 2º graus. Estudos adicionais pré-escolar. Sugestões de conteúdos curriculares. Curitiba, 1982.

_____. Deliberação nº 020 - 10 ago. 1978. Fixa normas para educação pré-escolar e funcionamento de jardim de infância. Curitiba, 1978. mimeo.

_____. Deliberação nº 021 - 26 jun. 1978. Define a estrutura, a composição curricular e pré-requisito para ingresso em curso de especialização de professores para o magistério pré-escolar, na forma de estudos adicionais e a nível de 2º grau, em atendimento aos arts. 9º e 14 da Deliberação nº 050/77, do CEE. In: UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Centro de Teologia e Ciências Humanas. Legislação e normas da educação pré-escolar. Legislação federal e do estado do Paraná. Curitiba, 1981.

_____. Deliberação nº 027 - 16 dez. 1981. Estabelece em caráter experimental, para o ano de 1982, as diretrizes curriculares do curso de formação de professores para o magistério pré-escolar, na forma de estudos adicionais, em nível de 2º grau. In: _____. Departamento de Ensino de 1º e 2º graus. Estudos adicionais pré-escolar. Sugestões de conteúdos curriculares. Curitiba, 1982.

- PARANÁ. Leis, decretos, etc. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 050 - 28 dez. 1977. Estabelece normas para a implantação e o funcionamento dos estudos adicionais a que se refere o § 1º do art. 30 da Lei nº 5692/71. In: UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Centro de Teologia e Ciências Humanas. Legislação e normas da educação pré-escolar. Legislação federal e do Estado do Paraná. Curitiba, 1982.
- _____. _____. Deliberação nº 051 - 17 dez. 1982. Atualiza as normas relativas à nomenclatura dos estabelecimentos de ensino pré-escolar, de 1º e de 2º graus e dá outras providências. Curitiba, 1982. mimeo.
- _____. _____. Departamento de Ensino de 1º grau. Divisão de Educação Pré-Escolar. Modelo de plano curricular. Curitiba, s.d.
- _____. _____. Departamento de Ensino de 1º e 2º Graus. Estudos adicionais pré-escolar. Sugestões de conteúdos curriculares. Curitiba, 1982.
- _____. _____. Divisão de Educação Pré-Escolar. Orientações gerais. Curitiba, 1985. xerox.
- _____. _____. Princípios orientadores. Curitiba, 1985. xerox.
- _____. _____. Resolução nº 792 - 26 fev. 1985. Educação pré-escolar. Curitiba, 1985.
- PATTO, Maria Helena Souza. A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (51):3-11, nov. 1984.
- _____. Privação cultural e educação pré-primária. Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.
- PERES, Janise Pinto. O currículo na pré-escola. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, 10 (44):23-26, jan./fev. 1982.
- PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.
- PILOTTO, Erasmo. A educação no Paraná. Síntese sobre o ensino público elementar e médio. Rio de Janeiro, CILEME, 1954.
- POPHAM, William James. Manual de avaliação. Régias práticas para o avaliador educacional. Petrópolis, Vozes, 1977.
- _____. & BAKER, E. Como estabelecer metas de ensino. Porto Alegre, Globo, 1976.
- POPOVIC, Ana Maria. Em defesa da pré-escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (50):53-7, ago. 1984.
- _____. et alii. Marginalização cultural; subsídios para um currículo pré-escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (14):7-73, set. 1975.
- QUELUZ, Ana Gracinda. A pré-escola centrada na criança - uma influência de Carl R. Rogers. São Paulo, Pioneira, 1984.

- RIZZO, Gilda. Educação pré-escolar. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
- ROSENBERG, Lia. Educação e desigualdade social. São Paulo, Loyola, 1984.
- RUMMEL, Francis. Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação. Porto Alegre, Globo, 1981.
- SARAIWA, Terezinha. Pré-escolar: urgência ou modismo. In: BRASIL. MEC-INEP. Em aberto, Brasília, (4), mar. 1982.
- SAVIANI, Demerval. Educação brasileira: estrutura e sistema. 3. ed. São Paulo, Saraiva, 1978.
- _____. Educação do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez Editora, 1980.
- SNYDERS, Georges. Escola; classe e luta de classes. 2. ed. Lisboa, Moraes Editores, 1976.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. Pré-escola: uma nova fronteira educacional. São Paulo, Pioneira, 1979.
- SOUZA, Solange Jobim e. Pré-escola: em busca de suas funções. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (30):21-40, set. 1979.
- _____. Tendências e fatos na política da educação pré-escolar no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (51):47-53, nov. 1984.
- UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Centro de Teologia e Ciências Humanas. Legislação e normas da educação pré-escolar. Legislação federal e do estado do Paraná. Curitiba, 1981.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho Universitário. Resolução nº 05 - 15 abr. 1985. Autoriza a implantação da habilitação de magistério para o ensino pré-escolar no curso de Pedagogia. Curitiba, 1985.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Coordenadoria de Documentação e Informação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Catálogo. Curso de Graduação. 1983/84. UFSC, 1983.
- WACHOWICZ, Lilian Ana. Relação professor-estadp no Paraná tradicional. São Paulo, Cortez Editora, 1984.
- WADSWORTH, Barry J. Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau. São Paulo, Pioneira, 1984.
- WENZEL, Myrthes. Educador hoje. Secretaria de Estado de Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1976.

ANNEXOS

ANEXO 1

INCLUSÃO DA PRÉ-ESCOLA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

DECRETO nº 17, QUE ESTABELECEU EM 1917 O CÓDIGO DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ

TÍTULO II

Do ensino infantil

CAPÍTULO I

Das escolas maternas

Art. 25 - Escolas maternas são institutos de primeira educação, onde as crianças sem distinção de sexos recebem os cuidados reclamados pelo seu desenvolvimento physico, moral e intellectual.

Art. 26 - Serão admitidos à matricula, em número que a escola comportar, crianças nas condições seguintes:

- a) tendo 2 a 7 annos de idade;
- b) tendo paes operarios reconhecidamente pobres, ou vivendo sob os cuidados de pessoa nas mesmas condições;
- c) não soffrendo de molestias infecto-contagiosa ou repulsiva e não tendo defeito physico que as impossibilite de receber a educação que a escola ministra.

§ único - Poderão ser admitidas, mediante pagamento de taxa treimensal que no respectivo regimento interno for determinada, creanças de paes ou protectores que disponham de recursos.

Art. 27 - A escola tomará sob sua guarda as creanças das 8 às 17 horas, todos os dias, exceptuados os domingos e feriados legaes.

Art. 28 - Será a escola dividida em três secções:

a) A primeira constituirá o asylo das creancinhas, contendo as necessarias accomodações para dormitorio, refeitório, banhos, etc.

b) As secções segunda e terceira comprehenderão o ensino do jardim da infancia.

Art. 29 - As creanças que, devido à falta de recursos de seus paes ou protectores, não puderem a expensas destes, vestir-se, nem alimentar-se na escola, receberão alimentos e vestuário pelos recursos de que dispuzer a Caixa Escolar (art. 99, § único) e, na falta desses recursos, à custa do Estado.

Art. 30 - Para frequentar exclusivamente as secções do jardim da infância que funcçionará em horas especiaes, poderão ser admitidas gratuitamente à matriculas creanças nas condições do art. 33.

Art. 31 - Cada escola maternal terá o seguinte pessoal:

- uma professora directora;
- uma ou mais professoras adjuntas;
- uma ou mais guardiãs;
- duas ou mais serventes, uma das quaes serão cosinheira.

CAPÍTULO II

Dos jardins da infancia

Art. 32 - Jardins da infancia são institutos destinados a preparar convenientemente as creanças para o curso primário , suavizando a transição entre o lar e a escola.

Art. 33 - Serão admittidas à matricula em numero que o jardim comportar, creanças nas condições seguintes:

a) tendo 4 a 7 annos de idade;

b) não soffrendo de molestia infecto-contagiosa ou repulsiva e não tendo defeito physico que as impossibilite de receber a educação que o jardim ministra.

Art. 34 - O jardim que não fizer parte de escola maternal terá uma directora professora, uma ou mais professoras adjuntas, uma ou mais guardiãs e uma servente ou zeladora.

Art. 35 - No fim de cada anno lectivo encerrar-se-ão solennemente as aulas, por uma festa infantil, cujo programma constará de exposição dos trabalhos escolares do anno, exercicios de gymnastica, recitação e canto.

CAPÍTULO III

Disposições communs às escolas maternas e aos jardins da infancia

Art. 36 - A professora directora e às suas adjuntas, compete, alem das suas attribuições especiaes:

I. Tratar as creanças com maternal carinho, sem distincções ou preferencias.

II. Estudar os gostos, tendencias ou inclinações de cada creança, dirigil-os e aproveital-os convenientemente, crear e desenvolver bons habitos, fazendo desaparecer os habitos mãos, educando a vontade, formando o character.

III. Entreter as creanças de maneira suave, sem fatigal-as, tendo em attenção a sua idade e condições pessoaes:

A) Em colloquios pequenos e interessantes sobre cousas cujo conhecimento directo ao seu alcance e, assim: educar-lhes os sentidos; habitual-as e bem attender e observar e a bem fallar; em summa, despertar e orientar a intelligencia infantil.

B) Em exercicios simples e rudimentares de trabalhos manuaes adequados aos fins educativos do instituto.

C) Em exercicios moderados de gymnastica escolar.

D) Em pequenos exercicios de canto e recitação em fôrma de monologos ou dialogos, em prosa ou verso, em linguagem simples e clara, referentes a assumptos de facil comprehensão e de accordo com as tendencias naturaes das creanças.

IV. Dirigir todos os exercicios e diversões de modo que nelles as creanças adquiram habitos de polidez, de ordem, de disciplina e de hygiene.

V. Despertar em cada creança sentimentos superiores, principalmente os de affecto para com seus collegas de veneração para com os seus superiores e de bondade para com os inferiores.

Art. 37 - No caso de licença ou impedimento prolongado , poderá a diretora fazer-se substituir por uma das suas adjuntas, enquanto não for nomeada substituta idonea estranha ao estabelecimento.

Art. 38 - A disciplina será essencialmente preventiva: as repressões consistirão em simples advertências, de modo persuasivo; as recompensas no applauso discreto da applicação ou do bom comportamento.

Art. 39 - Para ser directora exige-se:

1º que a professora seja normalista;

2º que tenha praticado um anno, pelo menos, como professora adjunta de um jardim de infancia;

3º que tenha capacidade physica e moral.

Art. 40 - Para ser adjunta deve a professora ser normalista e ter capacidade physica e moral.

§ único - Na falta de professora normalista, será nomeada para o cargo de adjunta pessoa que reuna os seguintes requisitos:

a) Ter capacidade physica e moral;

b) Expressar-se em bom portuguez;

c) Ter conhecimento de musica, sufficiente para ensinar os canticos escolares e acompanhá-los ao piano ou organo;

d) Ter seis mezes de estagio no ensino primario.

ANEXO 2

DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESTINA- DOS AO ENSINO PRIMÁRIO E PRÉ-PRIMÁRIO

DECRETO nº 6597, QUE ESTABELECEU EM 1938, A ORGANIZAÇÃO DO ENSI
NO PRIMÁRIO E NORMAL NO ESTADO DO PARANÁ

SERIAÇÃO DO CURSO DE PROFESSORES

A duração do curso é de seis anos, e as disciplinas que
o constituem são distribuídas por secções, com a seguinte seria
ção:

1º ANO

1a. secção

Psicologia geral e infantil;

Pedagogia geral;

Metodologia e prática de ensino;

História da educação.

2a. secção

Metodologia e prática do ensino

Biologia aplicada à educação;

Puericultura;

Higiene Escolar.

2º ANO

3a. secção

Metodologia e prática de ensino;
Sociologia Geral;
Sociologia Educacional.

4a. secção

Metodologia e prática de ensino;
Desenho, modelagem e caligrafia;
Trabalhos Manuais;
Música e Canto Orfeônico;
Noções Fundamentais de Agronomia;
Educação Física;
Educação Doméstica.

ANEXO 3

SUGESTÃO DA DISCIPLINA E RESPECTIVO PROGRAMA DE DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA NOS CURSOS NORMAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS SEED - 1962

DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA

Unidade I - A Educação Pré-Primária

- a) Introdução, causas, situação atual, conceito e finalidades;
- b) Os métodos:
 - de Froebel;
 - de Agazzi;
 - de Montessori;
- c) Bases metodológicas gerais;
- d) A criança na fase pré-escolar;
- e) O professor do Curso Pré-Primário;
- f) As atividades:
 - material
 - experiência no setor: da vida social, das ciências naturais, da linguagem, da matemática, da estética, das artes plásticas e das habilidades;
- g) A educação sensorial e da atenção;

h) Jogos e brinquedos;

i) Desenho, trabalhos manuais, música, canto e dança.

Unidade II - Análise dos programas das classes de pré -
primário.

Unidade III - Regência de classes pré-primárias:

- . Orientação do professor
- . Planejamento e execução
- . Avaliação.

ANEXO 4

EXIGÊNCIA DA FORMAÇÃO ESPECIALIZADA DO PROFESSOR PRÉ-ESCOLAR

LEI nº 4978, QUE ESTABELECEU EM 1964 O SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO

TÍTULO II

CAPÍTULO I

SECÇÃO I

Do Ensino Pré-Primário

Art. 89 - Os Institutos de Educação, dentre os cursos de especialização, manterão curso de especialização em educação pré-primária, aberto aos graduados em escolas normais de grau colegial, de um (1) ano de duração.

Art. 90 - As classes de Jardins de Infância deverão ser regidas por professores que possuírem o curso de especialização, previsto no artigo anterior.

Parágrafo único - Enquanto não houver professores especializados em número suficiente, os regentes de classe de Jardins de Infância deverão ser escolhidos, dentre os professores normalistas, legalmente habilitados, de acordo com a seguinte ordem preferencial:

a) portadores de certificado de conclusão de curso regular de especialização em educação pré-primária;

b) portadores de certificado de conclusão de curso intensivo de educação pré-primária;

c) diplomados que já tenham exercido as funções.

ANEXO 5

EXIGÊNCIA DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA

DELIBERAÇÃO nº 020 DO CEE, QUE FIXA NORMAS PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E FUNCIONAMENTO DE JARDINS DE INFÂNCIA

Art. 10 - Professor habilitado. Não pode ser autorizado a funcionar o estabelecimento que não possua, em seu corpo docente, dois terços (2/3) de professores habilitados, nos termos do art. 23, desta Deliberação.

Parágrafo único - Nos locais onde não existam professores formados em cursos de Educação Pré-Escolar ou portadores de Certificado de Especialização em Educação Pré-Escolar poderão ser aceitos, a título precário, professores com habilitação para Magistério de 1a. a 4a. série.

Art. 22 - Professores. O ensino de Jardim de Infância será ministrado por:

a) professor diplomado em curso de Educação Pré-Escolar, preferentemente; e

b) professor diplomado em curso de nível de 2º grau ou superior, com certificado de Curso de Especialização em Educação Pré-Escolar (Del. nº 050/77 do CEE e Del. 02/78 do CEE).

Art. 23 - Especialistas. A educação integral do pré-escolar será promovida mediante a cooperação de professores especialistas, tais como: artes plásticas, música, recreação, jogos.

FCNTE: PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação nº 020, 10. ag. 1978. Fixa normas para educação pré-escolar e funcionamento de jardins de infância. In: UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Legislação e normas da educação pré-escolar. Curitiba, Imprensa Universitária, 1981.

ANEXO 6

SUGESTÃO DE DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE ESTUDOS ADICIONAIS PARA O MAGISTÉRIO PRÉ-ESCOLAR - SEED - 1981

	MATÉRIAS	DISCIPLINAS
EDUCAÇÃO GERAL (170h)	Comunicação e Expressão (68h) Ciências (68h) Estudos Sociais (34h)	Língua Portuguesa (68h) Introdução à Metodologia Científica (34h) Programa de Saúde do Pré-escolar (34h) Cultura Brasileira (34h)
FORMAÇÃO ESPECIAL (990h) Incluindo estágio	Estrutura e Funcionamento do Ensino (50h) Fundamentos da Educação (238h)	Estrutura e Funcionamento do Ensino pré-escolar (34h) Problemas Educacionais Brasileiros (16h) História da Educação Pré-Escolar (34h) Desenvolvimento Físico do pré-escolar (68h) Psicologia do Desenvolvimento do pré-escolar (68h) Psicologia da Aprendizagem (68h)
FORMAÇÃO ESPECIAL (990h) Incluindo estágio	Didática e Prática de Ensino da Educação pré-escolar (532h)	Planejamento da Ação Didática na pré-escola (34h) Didática da Comunicação e Expressão na pré-escola (102h) Didática da Integração Social na pré-escola (68h) Didática da Iniciação às Ciências na pré-escola (68h) Educação Artística na pré-escola (102h) Recreação e Jogos na pré-escola (68h) Prática de Ensino - Estágio Supervisionado (90h)

FONTE: PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação nº 27, de 16 dez. 1981. In: PARANÁ. SEED. Estudos adicionais pré-escolar. Curitiba, 1982. p. 39.

ANEXO 7.

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ESTUDO PILOTO

Prezada Colega:

Venho através desta pedir sua colaboração no sentido de validar o presente instrumento de pesquisa que servirá de base para um estudo sobre o ensino pré-escolar em Curitiba. Este estudo objetiva colher dados sobre a percepção do professor a respeito das funções da pré-escola.

Em vista disto é necessário que você responda as questões fazendo em seguida uma análise do instrumento quanto a sua forma e conteúdo, clareza da linguagem para o perfeito entendimento das questões, bem como a indicação de outras questões que você acredite serem viáveis à pesquisa.

As observações podem ser feitas por escrito utilizando o verso das folhas.

Na certeza de contar com sua poio, agradeço a gentileza.

Yvelise Freitas de Souza Arco Verde

ANEXO 8

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Prezada Professora:

Este instrumento tem o objetivo de coletar dados sobre a situação do ensino pré-escolar em Curitiba. Para que o mesmo seja realizado é extremamente importante a sua colaboração no sentido de oferecer as informações pretendidas.

Em vista disso, solicito sua especial gentileza no sentido de responder a todas as perguntas de forma plena. Para melhor entendimento das perguntas, é importante que cada uma delas seja lida completamente, antes de ser iniciada a resposta.

Lembro-a de que os questionários serão mantidos anônimos, não sendo portanto necessária a sua identificação.

Agradeço-lhe, desde já, a colaboração.

Yvelise Freitas de Souza Arco Verde
MESTRANDA EM EDUCAÇÃO DO MESTRADO EM
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1) Rede de ensino a que pertence a sua escola:

☐ Federal

☐ Estadual

☐ Municipal

☐ Particular

2) Faixa etária que você atende:

☐ de 0 a 1 ano

☐ de 1 a 2 anos

☐ de 3 a 4 anos

☐ de 4 a 5 anos

☐ de 5 a 6 anos

☐ de 6 a 7 anos

3) Expressão utilizada para denominar sua turma:

4) Tempo em que você trabalha na pré-escola: _____ anos

5) Coloque seu nível de formação, sem excluir os graus anteriores

☐ 1º grau ☐ completo

☐ incompleto

☐ 2º grau ☐ completo

☐ incompleto

Habilitação ☐ magistério

☐ outra _____

Estudos adicionais em pré-escolar () sim

() não

() 3º grau () completo

() incompleto

Curso () Pedagogia

() outro: _____

6) Indique suas pretensões profissionais futuras:

1) De acordo com a sua prática profissional, como você analisa as seguintes funções da pré-escola:

a) A pré-escola deve ter um caráter assistencial, com a finalidade de suprir as necessidades básicas da criança, em termos de alimentação, saúde, higiene, compensando suas carências ambientais.

() sim

() não

Porque _____

b) A pré-escola tem a finalidade de preparar a criança para a 1ª. série, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e atitudes que esta não possua para seu desempenho posterior.

() sim

() não

Porque _____

c) A pré-escola deve ampliar a realidade e os conhecimentos infantis, num trabalho construído a partir do estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, e do mundo em que ela vive, visando a promoção de seu desenvolvimento integral.

() sim

() não

Porque _____

- 2) Quais as fontes de apoio que você utiliza para estruturar seu trabalho?

- 3) Qual a finalidade que você se propõe realizar no dia a dia de sua prática docente na pré-escola?

- 4) Cite três características essenciais que deva ter uma professora da pré-escola:

a) _____

b) _____

c) _____

- 5) O trabalho que você realiza está em função de conteúdos e objetivos a serem desenvolvidos?

() sim

() não

- 5a. Caso negativo, indique porque você não utiliza conteúdos e objetivos para orientar seu trabalho.

- 5b. Caso afirmativo, indique:

qual a procedência dos conteúdos e objetivos?

quem os estruturou?

6) Você julga possível promover a relação entre o mundo ao aluno (a realidade onde ele vive) e a ação pedagógica?

() sim

() não

6a. Caso negativo, indique porque esta relação é difícil de ser conseguida.

6b. Caso afirmativo, coloque como isto é feito.

7) Você orienta individualmente a aprendizagem de seus alunos?

() sim

() não

7a. Caso negativo, indique o motivo.

7b. Caso afirmativo, indique as circunstâncias, a frequência e a maneira como este atendimento é feito.

8) É realizada na escola a avaliação do aluno?

() sim

() não

8a. Caso negativo, justifique porque não é realizada a avaliação do aluno.

8b. Caso afirmativo, coloque:

em linhas gerais, como esta avaliação é feita

quem a organiza?

9) Qual a sua concepção sobre a avaliação na pré-escola?

10) O espaço físico da escola oferece condições satisfatórias para o desenvolvimento das atividades que você julga importantes?

() sim

() não

10a. Caso negativo, o que faltaria para ser mais adequado?

10b. Caso afirmativo, indique como esse espaço físico possibilita o desenvolvimento das atividades pedagógicas mais importantes da pré-escola.

11) A escola programa algum trabalho/atividade que envolva a participação dos pais?

() sim

() não

11a. Caso negativo, indique porque este tipo de trabalho não é realizado.

11b. Caso afirmativo, coloque qual o objetivo do trabalho da escola com os pais.

12) Relate sobre a qualidade do ensino pré-escolar no estabelecimento em que você trabalha e quais as maiores dificuldades encontradas.
